

Kurt Heller und Horst Nickel (Hrsg.)

Psychologie in der Erziehungswissenschaft

Ein Studienprogramm

Konzepterarbeitung:

Dieter Dumke

Kurt Heller

Walter Neubauer

Horst Nickel

Bernhard Rosemann

Band IV

Beurteilen und Beraten

von Kurt Heller, Horst Nickel und Bernhard Rosemann

unter Mitwirkung von Dieter Dumke und Walter Neubauer und Mitarbeit von Hans-Jörg Fenner, Hans-Jürgen Geisler, Angela Keese, Reimer Kornmann, Erich Langhorst, Willi Seitz, Karl-Georg Tismer, Ingrid Tismer-Puschner, Christel Welzel und Heiner Wichterich

Klett-Cotta

Koordination und redaktionelle Betreuung unter Mitwirkung
von Heiner Wichterich



+ K 78 / 2339

1. Auflage 1978

Alle Rechte vorbehalten

Verlagsgemeinschaft Ernst Klett - J.G. Cotta'sche

Buchhandlung Nachfolger GmbH

© Ernst Klett, Stuttgart 1978 · Printed in Germany

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

Einbandgestaltung: Heinz Edelmann, Den Haag

Satz: Grafische Form, Eberdingen

Druck: W. Röck, Weinsberg

ISBN 3-12-924020-9

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung in das Studienprogramm	11
1. Beobachtung und Beurteilung	15
1.1. Wahrnehmung	15
1.1.1. Voraussetzungen und Grundlagen des Wahrnehmungsprozesses ...	16
1.1.1.1. Physiologische Prozesse	16
1.1.1.2. Psychologische Verarbeitung	17
1.1.2. Selbstwahrnehmung	21
1.1.3. Interpersonale Wahrnehmung	22
1.1.3.1. Begriffsbestimmung	22
1.1.3.2. Genauigkeit der Personwahrnehmung	23
1.1.3.3. Prozeß der Eindrucksbildung	25
1.1.3.4. Einflußfaktoren der Urteilsbildung	26
1.1.3.5. Modell der interpersonalen Wahrnehmung	29
1.2. Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren	32
1.2.1. Beobachtungsverfahren in der pädagogischen Diagnostik	33
1.2.1.1. Formen der unsystematischen Verhaltensbeobachtung	34
1.2.1.2. Formen der systematischen Verhaltensbeobachtung	37
1.2.2. Verhaltensbeurteilung in der pädagogischen Diagnostik	41
1.2.2.1. Verhaltensbeurteilung ohne Schätzskalen	42
1.2.2.2. Verhaltensbeurteilung mit Hilfe von Schätzskalen	47
1.3. Gesprächsdiagnostische Methoden	53
1.3.1. Allgemeine Grundlagen	53
1.3.2. Frageformulierung	54
1.3.3. Durchführung des psychodiagnostischen Gesprächs	56
1.3.3.1. Themenbereiche	56
1.3.3.2. Aufgaben während der Gesprächsführung	57
1.3.4. Verarbeitung gesprächsdiagnostischer Informationen	58
2. Schulleistungsbeurteilung und Prognose des Schulerfolgs ..	61
2.1. Schulleistung bzw. Schulerfolg als Gegenstand pädagogisch-psychologischer Diagnostik	61
2.1.1. Klärung wichtiger Begriffe	61
2.1.2. Hauptdimensionen der Schulleistung	63
2.1.3. Bedingungsfaktoren des Schulerfolgs	67
2.1.4. Funktionsziele pädagogisch-psychologischer Diagnostik	71

2.2.	Testtheoretische Grundlagen der Schülerbeurteilung	75
2.2.1.	Anfänge der Testpsychologie	75
2.2.2.	Kriterien testdiagnostischer Untersuchungen	77
2.2.3.	Persönlichkeits- und testtheoretische Voraussetzungen der Schülerbeurteilung	78
2.2.4.	Konzepte zur Bewertung von Testergebnissen	82
2.3.	Diagnose relevanter Lernvoraussetzungen	86
2.3.1.	Erfassung kognitiver (intellektueller) Fähigkeiten	87
2.3.1.1.	Bereich der kognitiven Schülermerkmale	87
2.3.1.2.	Meßtheoretische Überlegungen im Zusammenhang mit den Testgütekriterien	89
2.3.1.3.	Funktionsziele der Intelligenzdiagnostik	101
2.3.1.4.	Testverfahren zur Beurteilung kognitiver Schülermerkmale	104
2.3.1.5.	Anforderungen an den Testleiter	107
2.3.2.	Erfassung nicht-kognitiver Schülermerkmale	108
2.3.2.1.	Bereich der nicht-kognitiven Schülermerkmale	108
2.3.2.2.	Methodische Ansätze zur Erfassung nicht-kognitiver Schülermerkmale	109
2.3.2.3.	Standardisierte Verfahren zur Beurteilung nicht-kognitiver Schülermerkmale	114
2.3.3.	Erfassung des sozialen Lernumfeldes	118
2.3.3.1.	Variablen des familiären und schulischen Lernumfeldes	118
2.3.3.2.	Verfahren zur Beurteilung des schulischen Lernumfeldes	119
2.3.3.3.	Verfahren zur Beurteilung des familiären Lernumfeldes	120
2.4.	Beurteilung von Lernergebnissen	122
2.4.1.	Formelle (standardisierte) Schulleistungstests	122
2.4.1.1.	Zur Klassifikation der formellen Schulleistungstests	122
2.4.1.2.	Beurteilungskriterien	123
2.4.1.3.	Testübersicht	128
2.4.2.	Informelle Schulleistungstests	129
2.4.2.1.	Informelle und formelle Tests	129
2.4.2.2.	Norm- und kriteriumorientierte informelle Tests	129
2.4.2.3.	Konstruktion informeller Tests	131
2.4.3.	Subjektive Verfahren der Leistungsbeurteilung	140
2.4.3.1.	Zensuren als Meßwerte	141
2.4.3.2.	Mündliche Prüfungen	145
2.4.3.3.	Schriftliche Prüfungen	152
2.4.3.4.	Zur pädagogischen Funktion „objektiver“ und „subjektiver“ Formen der Leistungsbeurteilung	162
2.5.	Vorhersage des Schulerfolgs	164
2.5.1.	Phasen des prognostischen Prozesses	164
2.5.1.1.	Definition des Kriteriums	165

2.5.1.2.	Auswahl und Erfassung der Prädiktoren	166
2.5.1.3.	Erstellung der Prognose	167
2.5.2.	Entscheidungsstrategien	168
2.5.3.	Prognosemodelle	171
2.5.3.1.	Univariate Prädiktion	171
2.5.3.2.	Multivariate Prädiktion (Klassifikationsansatz)	171
2.6.	Das pädagogische Gutachten in der Einzelfalldiagnostik	177
2.6.1.	Der Prozeß der Begutachtung	178
2.6.1.1.	Fragestellung und Hypothesenbildung	178
2.6.1.2.	Informationsquellen	181
2.6.1.3.	Auswertung der Informationen und Interpretation der Ergebnisse ...	181
2.6.1.4.	Diagnose, Beurteilung, Prognose	184
2.6.2.	Die Gutachtenerstellung	185
2.6.3.	Fallbeispiel	187
3.	Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen	193
3.1.	Die Sprache und ihre Störungen im Kindes- und Jugendalter ..	194
3.1.1.	Der individuelle Spracherwerb	194
3.1.1.1.	Bedingungen der Sprachentwicklung	194
3.1.1.2.	Prälinguistische Äußerungen der frühen Kindheit	195
3.1.1.3.	Die Anfänge des Sprechens	196
3.1.1.4.	Satzstruktur und grammatikalische Form	197
3.1.1.5.	Die Verständlichkeit des Gesprochenen	198
3.1.1.6.	Gruppenspezifische Unterschiede des Spracherwerbs	198
3.1.2.	Sprachbehinderungen im Kindes- und Jugendalter	199
3.1.2.1.	Begriffsbestimmung	199
3.1.2.2.	Klassifikation der Sprachbehinderungen	200
3.1.2.3.	Entwicklungsstörungen der Sprache	200
3.1.2.4.	Früh- und späterworbene Störungen der Sprache	203
3.1.2.5.	Besonderheiten des Leistungs- und Sozialverhaltens sprachbehinderter Kinder	209
3.2.	Lese- und Rechtschreibschwächen	211
3.2.1.	Erscheinungsformen von Lese- und Rechtschreibschwächen	212
3.2.2.	Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwächen	213
3.2.3.	Legasthenie	214
3.2.3.1.	Definitionsprobleme	214
3.2.3.2.	Zur gegenwärtigen Diskussion um das Legastheniekonzept	216
3.2.4.	Behandlung lese-rechtschreibschwacher Schüler	218
3.3.	Rechenschwächen	220
3.3.1.	Neurogene Rechenschwächen	220
3.3.2.	Minderleistungen durch ungünstige Lernbedingungen	222
3.3.2.1.	Schulversagen aufgrund mangelnder Mathematikleistungen	222
3.3.2.2.	Diagnose individueller Leistungsschwächen	223

3.4.	Teilleistungsschwächen im motorischen Bereich	225
3.4.1.	Folgen leichter frühkindlicher Hirnschäden	226
3.4.2.	Bedeutung der Bewegungserfahrung in der frühen Kindheit	227
3.4.3.	Ursachen eingeschränkter Bewegungserfahrungen und motorischer Minderleistungen	230
3.4.4.	Diagnose motorischer Teilleistungsschwächen	232
3.4.5.	Behandlungsansätze	234
3.5.	Konzentrationsstörungen	236
3.5.1.	Zur Problematik der Erfassung von Konzentrationsstörungen	236
3.5.2.	Körperlich bedingte Konzentrationsstörungen	237
3.5.3.	Familiär bedingte Konzentrationsstörungen	238
3.5.4.	Schulisch bedingte Konzentrationsstörungen	240
3.5.5.	Hilfen bei Konzentrationsstörungen	241
3.6.	Minderbegabung	244
3.6.1.	Definitionsprobleme	244
3.6.1.1.	Beschreibungsansätze	244
3.6.1.2.	Zur Klassifikation der Minderbegabung	245
3.6.1.3.	Häufigkeit der Minderbegabung	248
3.6.2.	Ursachen der Minderbegabung und ihre Erscheinungsformen	249
3.6.2.1.	Endogene Formen der Minderbegabung	249
3.6.2.2.	Exogene Formen der Minderbegabung	251
3.6.3.	Fragen der Erziehung und Bildung Minderbegabter	255
3.7.	Zum Under- versus Overachievementkonzept	256
3.7.1.	Forschungsansätze und ihre Problematik	257
3.7.2.	Konsequenzen	259
3.8.	Das Sitzenbleiberproblem (Schulversagen)	261
3.8.1.	Auslesemechanismen der Schule	261
3.8.1.1.	Siebungen in der Grundschule	261
3.8.1.2.	Siebungen im Sekundarbereich	263
3.8.2.	Leistungsentwicklung der Sitzenbleiber	264
3.8.3.	Bedingungen des Schulversagens	266
3.8.4.	Förderung statt Auslese	268
3.9.	Verhaltensstörungen und ihre Behandlung	270
3.9.1.	Begriffsbestimmung	270
3.9.1.1.	Abgrenzung der Verhaltensstörungen von den Lern- und Leistungs- störungen	270
3.9.1.2.	Zum Verallgemeinerungsgrad der Störung	272
3.9.1.3.	Kriterien zur Bewertung des „auffälligen“ Verhaltens	273

3.9.1.4.	Personorientierte versus systemorientierte (interaktionistische) Betrachtung von Verhaltensstörungen	275
3.9.2.	Klassifikation von Verhaltensstörungen	276
3.9.2.1.	Funktion und Probleme des Klassifizierens	276
3.9.2.2.	Beispiele für Klassifikationsversuche	277
3.9.3.	Häufigkeit von Verhaltensstörungen	281
3.9.4.	Zur Therapie von Verhaltensstörungen	283
4.	Beraten und Helfen	286
4.1.	Grundlagen schulischer Bildungsberatung	286
4.1.1.	Begriffs- und Gegenstandsdefinition	287
4.1.2.	Funktionsziele der Schulberatung	288
4.1.2.1.	Systembezogene Funktionsziele der Schulberatung	288
4.1.2.2.	Soziale versus individuumbezogene Beratungsfunktionen	289
4.2.	Handlungsbereiche pädagogisch-psychologischer Intervention	290
4.2.1.	Beratungsanlässe	291
4.2.2.	Aufgabenfelder der Schulberatung	292
4.2.2.1.	Schullaufbahnberatung	293
4.2.2.2.	Einzelfallhilfe	294
4.2.2.3.	Systemberatung	296
4.3.	Beratungsinstanzen	297
4.3.1.	Agenten der Schulberatung	297
4.3.2.	Organisationsformen der Schulberatung	300
4.4.	Beratungs- und Behandlungsverfahren	302
4.4.1.	Die Beratungssituation	302
4.4.2.	Klientenzentrierte Gesprächsführung	304
4.4.2.1.	Zielsetzung und Bedeutung klientenzentrierter Gesprächsführung	304
4.4.2.2.	Theoretische Grundlagen	305
4.4.2.3.	Hauptmerkmale des klientenzentrierten Beratungsgesprächs	306
4.4.2.4.	Möglichkeiten und Grenzen der klientenzentrierten Gesprächsführung	309
4.4.3.	Themenzentrierte Gesprächsführung	310
4.4.3.1.	Definition der Problemsituation und Sammeln von Informationen ..	311
4.4.3.2.	Erarbeiten von Lösungen	311
4.4.3.3.	Bewertung der Lösungsalternativen und Entscheidung	313
4.4.4.	Verhaltensmodifikation in der Schulberatung und förderungsdiagnostische Maßnahmen	315
4.4.4.1.	Entscheidungsfelder der Schulberatung	315
4.4.4.2.	Das Handlungsmodell der pädagogischen Verhaltensmodifikation ..	318
4.4.4.3.	Ansätze zur Erklärung und Überwindung schulischer Schwierigkeiten	319
4.4.4.4.	Praxisbegleitende Beratung bei pädagogischen Interventionsmaßnahmen	321

5. Begabungs- und Bildungsförderung	325
5.1. Bildungsdefizite	325
5.1.1. Verteilung der Bildungschancen	325
5.1.2. Schichtspezifischer Sprachgebrauch und kognitive Entwicklung	328
5.2. Beeinflußbarkeit von Eigenschaften und Fähigkeiten	330
5.2.1. Stabilität menschlicher Merkmale	330
5.2.2. Variabilität im Entwicklungsverlauf der Intelligenz	332
5.2.2.1. These von der Infantildetermination	332
5.2.2.2. Möglichkeiten der Veränderung auf späteren Altersstufen	333
5.2.3. Auswirkungen unangemessener Modelle	334
5.3. Förderungsprogramme und ihre Effektivität	337
5.3.1. Zur gegenwärtigen Situation	337
5.3.2. Training einzelner Funktionen	338
5.3.3. Amerikanische Vorschulprogramme	339
5.3.3.1. Unterschiedliche Konzeptionen	339
5.3.3.2. Effektivitätsvergleiche	342
Literaturverzeichnis	347
Verzeichnis der Autoren und Mitarbeiter von Band IV	391
Personenregister	397
Sachregister	405

Zur Einführung in das Studienprogramm

Das vorliegende Werk entstand aus der Absicht, für Studierende der Erziehungswissenschaft, insbesondere für Lehramtskandidaten und künftige Diplom-Pädagogen, ein Curriculum der Psychologie zu erstellen, das die Inhalte traditioneller Lehrbücher zur pädagogischen Psychologie überschreitet und die pädagogisch bedeutsamen Ergebnisse der Psychologie zugleich in neuer Form pädagogischen Berufsfeldern zuordnet. Anlaß dazu gab uns die Beobachtung, daß die verschiedenen Studierenden im Bereich der Erziehungswissenschaft erhebliche Schwierigkeiten haben, die Stofffülle psychologischer Inhalte angemessen zu strukturieren und hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz zu beurteilen. Hinzu kommt ein weit verbreitetes Unbehagen über die Kluft zwischen den in unzähligen wissenschaftlichen Veröffentlichungen enthaltenen theoretischen Ergebnissen der Psychologie einerseits und den für die konkreten Probleme der Erziehungs- und Schulpraxis nur selten direkt verwertbaren psychologischen Forschungsbefunden andererseits. Verständlicherweise interessiert den Praktiker vor allem die Frage der Umsetzung psychologischer Erkenntnisse in sein erzieherisches bzw. didaktisches Handeln. Diese Aufgabe erweist sich als eines der schwierigsten Probleme, vor die sich Lehrende und Lernende gleichermaßen gestellt sehen. Nicht zuletzt dazu will dieses Studienprogramm einen Beitrag leisten.

Den Herausgebern und den am Konzeptentwurf beteiligten engeren Mitarbeitern war von Anfang an klar, daß zur Lösung dieser Aufgabe nach neuen Wegen gesucht werden mußte, zumal sich das angestrebte Studienprogramm sowohl nach Inhalt als auch in seiner formalen Konzeption von den bisherigen Formen des eng fachbezogenen Lehrbuchs einerseits und des Readers, der in der Regel vielfältige Problembereiche in isolierten Einzelbeiträgen darstellt, andererseits abheben sollte.

Im Herbst 1974 wurden in einer mehrtägigen Klausur-Sitzung die ersten Strukturskizzen erarbeitet. Den Ausgangspunkt dazu bildete die Frage: Welche psychologischen Kenntnisse und Fertigkeiten benötigen künftige Lehrer und Diplompädagogen sowie andere Studierende der Erziehungswissenschaft in bezug auf ihre späteren Berufsfelder. Dazu wurde zunächst im Brainstorming-Verfahren eine Liste von Tätigkeitsmerkmalen erstellt, die für Pädagogen in den verschiedensten Erziehungs- und Unterrichtssituationen relevant erschienen. Im zweiten Durchgang erfolgte dann eine

Bewertung der so erarbeiteten Merkmalsliste; dabei galt eine Orientierung möglichst nahe am Berufsfeld, also an einschlägigen Problemen der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit, als vorrangiges Ziel. Anschließend wurden die aufgelisteten Tätigkeiten zu größeren Bereichen gruppiert, denen dann die jeweils erforderlichen psychologischen Wissens Elemente grob zugeordnet werden konnten. Auf diese Weise ergab sich eine erste Vorform des künftigen Gesamtwerks in Gestalt verschiedener Themenkomplexe. Zur Kontrolle wurden noch einschlägige Studienpläne bzw. Themenbereichskataloge verschiedener Universitäten und Pädagogischer Hochschulen herangezogen und – soweit dies nötig war – Ergänzungen zu den bereits erarbeiteten Themenbereichen vorgenommen. Andere ursprüngliche Gruppierungen mußten weiter unterteilt werden, außerdem war aus rein praktisch-ökonomischen Erwägungen teilweise auch eine Verringerung der Problembereiche erforderlich.

Auf einer zweiten Klausurtagung im Frühjahr 1975 versuchten wir dann, den gesamten Lehrstoff zu größeren Einheiten zusammenzufassen, die später noch eine Binnendifferenzierung erhielten; diese dürfte die Struktur des gesamten Studienprogramms hinreichend transparent erscheinen lassen. Auch bei diesem Schritt ließen wir uns wieder vornehmlich von tätigkeitsrelevanten Aspekten und erst in zweiter Linie von sachlogischen Argumenten leiten, allerdings wurden auch diese berücksichtigt, soweit es erforderlich erschien.

Erst im letzten Zugriff erfolgte die Zuordnung zu den vier Bänden dieses Lehrgangs. Dabei ergab sich eine nochmalige Gruppierung derart, daß die beiden ersten Bände die grundlegenden Kenntnisse über Verhaltensprozesse sowie ihre Steuerung und Veränderung vermitteln, der dritte und vierte Band dagegen auf spezifische Aufgaben bzw. Tätigkeitsbereiche des Pädagogen bezogen sind. Diese unterschiedliche Intention kommt bereits in den Bandtiteln zum Ausdruck.

Das geschilderte Vorgehen führte zu einer Systematik, die auf den ersten Blick zwar wenig mit herkömmlichen Stoffeinteilungen der Psychologie gemeinsam hat, aber den praktischen Anforderungen pädagogischer Berufsfelder besser entsprechen dürfte. Das Rahmencurriculum dieses Studienprogramms wird durch die Hauptkapitel der einzelnen Bände repräsentiert, die anschließend im Zusammenhang aufgeführt sind.

Allerdings müssen wir alle diejenigen enttäuschen, die lediglich ein Rezeptbuch erwarten, das die unmittelbare Übertragung psychologischer Erkenntnisse auf die pädagogische Praxis ohne eigene Überlegungen und Denkarbeit anbietet. Das kann und sollte – gerade einer verbesserten Praxis wegen – nicht Ziel unseres Vorhabens sein. Alle Autoren dieses Werkes sind sich darüber einig, daß nur eine theoriegeleitete, reflektierte Praxis be-

stehende Verhältnisse wirklich bessern kann. Andererseits sollte aber der vom Leser bzw. Studierenden zu leistende Akt des Verstehens und des Umsetzens soweit wie möglich erleichtert werden. Inwieweit dieses Ziel durch das vorliegende didaktische Konzept erreicht werden konnte, müssen letztlich die Benutzer dieses Studienprogramms entscheiden.

Die Vielfalt der Themen und die Fülle der hierbei zu verarbeitenden Literatur zwangen die Herausgeber bzw. Verfasser der einzelnen Bände zu einer Beschränkung auf eine knappe Darstellung der wesentlichen Aspekte; für eine weitere Auseinandersetzung mit den angesprochenen Problemen finden sich am Ende eines jeden Teilabschnitts entsprechende Literaturempfehlungen. Für einzelne, zumeist speziellere Problembereiche konnten weitere Mitarbeiter gewonnen werden, deren Beiträge jedoch vollständig in das Gesamtkonzept integriert sind. Dazu wurden sämtliche Einzelmanuskripte in mehreren Redaktionssitzungen nach einheitlichen Kriterien inhaltlich und formal überarbeitet. Nur auf diese Weise erschien uns angesichts der notwendig gewordenen Umstrukturierung des psychologischen Lehrstoffs im Hinblick auf die vorliegende Konzeption die angestrebte Geschlossenheit und Einheitlichkeit erreichbar.

Dem Benutzer möchten wir mit dem vorliegenden Studienprogramm eine relativ umfassende Übersicht zu pädagogisch bedeutsamen Fragestellungen und Ergebnissen der heutigen Psychologie bieten, die dem Lehrer genauso vertraut sein müssen wie dem als Schul- oder Erziehungsberater bzw. überhaupt praktisch tätigen Diplom-Pädagogen oder auch Diplom-Psychologen, sofern dieser eine Tätigkeit in einem pädagogisch relevanten Arbeitsbereich anstrebt. Aufgrund seines Aufbaus und der didaktischen Bearbeitung der behandelten Themen eignet sich das Werk sowohl zum Selbststudium als auch zur Basislektüre erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogisch-psychologischer Studiengänge an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und einschlägigen Fachhochschulen.

Nicht leisten kann und will dieses Programm die Vermittlung von Handlungskompetenzen, die nur in sog. sozialen Lernphasen (z.B. Übungen oder Trainingsseminaren) erworben und kontrolliert werden können, wenngleich der Zusammenhang zwischen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten nicht übersehen werden darf. Entsprechende soziale Realisierungsphasen, etwa in Form von sog. Tutorials, stellen deshalb eine notwendige Ergänzung dar. Diese Einschränkung gilt freilich für alle Lehrgänge, die auf Buchprogramme zurückgreifen. Insofern bedeutet dieses Studienprogramm keine Konkurrenz zu bestehenden Hochschulausbildungs- oder Fortbildungsgängen, vielmehr will es gerade diese Arbeit der Lernenden und der Lehrenden wirksam unterstützen.

Dem Hochschullehrer bleibt es unbenommen, einen einzelnen Band oder

auch nur Teile davon einer Seminarveranstaltung zugrunde zu legen. Darüber hinaus kann das Werk als Begleitlektüre einer Vorlesung dienen, wobei die gezielt ausgesprochenen Literaturempfehlungen vor allem für ein vertiefendes Studium – etwa im Rahmen einer Seminararbeit oder zur Vorbereitung auf Prüfungen – gedacht sind. Durch die zahlreichen Querverweise wird auch bei einer Bearbeitung einzelner Teilgebiete der Bezug zum Gesamtkontext wieder hergestellt. Weitere wesentliche Hilfen beim Umgang mit diesem Werk dürften außerdem ein komplettes Literaturverzeichnis sowie ein Personen- und Sachregister am Ende jedes Bandes bieten.

Verzeichnis der Hauptkapitel aller vier Bände

Band I: Verhalten und Lernen

1. Theorie und Methode
2. Lernprozesse
3. Kognitive Bedingungen des Lernens
4. Motivationale Bedingungen des Lernens

Band II: Verhalten im sozialen Kontext

1. Soziales Umfeld von Bildung und Erziehung
2. Einstellungen, Werte, Normen und Interessen
3. Interpersonales Verhalten
4. Verhalten in Organisationen
5. Erziehungsstile
6. Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation

Band III: Unterrichten und Erziehen

1. Schülerbezogene Voraussetzungen des Unterrichtens
2. Prozessuale Bedingungen der Instruktion
3. Erstellen und Bewerten von Lehrkonzeptionen
4. Psychologische Probleme einzelner Unterrichtsgebiete
5. Psychologische Probleme einzelner Erziehungsbereiche

Band IV: Beurteilen und Beraten

1. Beobachtung und Beurteilung
2. Schulleistungsbeurteilung und Prognose des Schulerfolgs
3. Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen
4. Beraten und Helfen
5. Begabungs- und Bildungsförderung

1. Beobachtung und Beurteilung

Bei jeder Beobachtung im Alltag oder unter wissenschaftlich kontrollierten Bedingungen (vgl. Bd. I, 1.3.2) werden von einer Person Informationen aufgenommen und verarbeitet. Um die Vielfalt der Einflußfaktoren auf das Beobachtungsergebnis und auf die individuelle Urteilsbildung verstehen zu können, ist es erforderlich, zunächst die allgemeinen Vorgänge der Wahrnehmung zu beschreiben.

1. 1. Wahrnehmung

Jeder Organismus, der in einer bestimmten Umwelt am Leben bleiben will, ist darauf angewiesen, Informationen über diese Umgebungsbedingungen zu sammeln, um sich zweckmäßig damit auseinanderzusetzen zu können. Während bei niederen, ausschließlich instinktgeleiteten Tieren diese Vorgänge verhältnismäßig einfach ablaufen, spielen gerade beim Menschen komplexe Lern- und Denkprozesse eine sehr wichtige Rolle. Dies sei an folgendem Beispiel verdeutlicht:

Ein kleiner Junge sieht, wie die Mutter eine verschlossene Packung mit Pralinen in das obere Fach eines Regals legt und registriert bei sich einen Appetit auf diese Süßigkeiten. Die Mutter bemerkt seine Blickrichtung und sagt zu ihm: „Die sind aber für Omas Geburtstag.“ Diese Interaktion enthält im Hinblick auf die abgelaufenen Wahrnehmungsprozesse folgende wesentlichen Aspekte:

- Der Junge nimmt beim Anblick der Pralinen bei sich einen entsprechenden „Appetit“ wahr;
- er erkennt, daß es sich um „Pralinen“ handelt, d. h. er muß wissen, wie Pralinen aussehen, schmecken u. a.;
- er schätzt die „Erreichbarkeit“ dieser Süßigkeiten ab, also inwiefern er z. B. mit Hilfe eines Stuhles das Fach erreichen und die Packung öffnen kann u. a.;
- Die Mutter „erkennt“ das Bedürfnis des Jungen und reagiert entsprechend.

Dieses Beispiel zeigt die enge Beziehung zwischen den Prozessen des Wahrnehmens, des Denkens und der Beurteilung einer Situation. In den nächsten Abschnitten wird daher auf die Voraussetzungen und Grundlagen der Wahrnehmung, auf die Wahrnehmung der eigenen Person sowie auf die besonderen Bedingungen im interpersonellen Bereich näher eingegangen.

1.1.1. Voraussetzungen und Grundlagen des Wahrnehmungsprozesses

Nach RUCH u. ZIMBARDO (1974) kann man bei der Beschreibung der fundamentalen Wahrnehmungsprozesse einerseits die *physiologische* Verarbeitung der Reiz-Signale und andererseits die *psychologische* Verarbeitung der erhaltenen Informationen unterscheiden.

1.1.1.1. Physiologische Prozesse

Das *Nervensystem* hat neben anderen Funktionen die Aufgabe, aus der Umwelt Informationen aufzunehmen und in vielfacher Art weiterzuverarbeiten. Es besteht im wesentlichen aus dem *Zentralnervensystem* (ZNS), d.h. Gehirn und Rückenmark, und aus dem *peripheren Nervensystem*. Die Aufnahme der Informationen geschieht durch *Rezeptoren* (z. B. Sinnesorgane), in denen durch *Reize* eine *Erregung* ausgelöst werden kann. Rezeptoren sind somit in der Lage, ein Signal (physikalisch meßbares Ereignis) in ein bestimmtes Erregungsmuster zu transformieren, also gewissermaßen in einer dem Nervensystem eigentümlichen „Maschinensprache“ zu verschlüsseln. Über die *sensorischen* Nerven wird dieser Input (evtl. mit mehreren dazwischen liegenden Schaltstellen) an das ZNS weitergeleitet. Dort erfolgt die Informationsverarbeitung und, falls erforderlich, eine entsprechende Reaktion, die über die *motorischen* Nervenbahnen in *Effektoren* (z. B. Muskeln, Drüsen) ausgelöst wird.

In diesem Zusammenhang interessiert vor allem die Tatsache, daß Informationen über die Umwelt, aber auch über den eigenen Organismus (z. B. Schmerzen, Herzklopfen) grundsätzlich nur über die Reizung von Rezeptoren usw. in das datenverarbeitende System unseres ZNS gelangen können. Obwohl die einlaufenden Daten nach den gleichen Prinzipien verschlüsselt sind, erfolgt je nach Herkunft dieser Daten eine recht unterschiedliche Dekodierung. So ruft jede Reizung der Sehzellen im Auge eine Lichtempfindung hervor, ganz gleich ob diese Reizung durch Licht, durch einen Schlag aufs Auge, durch elektrischen Strom oder auf andere Weise zustande kam („Gesetz der spezifischen Sinnesenergie“). Nach einem klassischen Beispiel von William JAMES könnte man daher (theoretisch) bei einer Vertauschung der Art der Dekodierung im Gehirn die Sonne hören und den Donner sehen.

Allgemein bekannt sind die sog. „fünf Sinne“, nämlich Gesichts-, Gehör-, Geruchs-, Geschmacks- und Tastsinn. Daneben gibt es noch eine Vielzahl weiterer Sinnessysteme, insbesondere Einrichtungen zur Feststellung des Gleichgewichts (vor allem im Innenohr), sowie die Wärme-, Kälte- und Schmerzpunkte in der Haut, Dehnungsrezeptoren in Muskeln und Gelenken, außerdem die verschiedensten Systeme zur Messung der physiologi-

schen Prozesse im Körper (z.B. Blutzuckerspiegel, CO₂-Gehalt und Temperatur des Blutes). Nur ein Teil der insgesamt zur Verfügung stehenden Informationsmenge ist im Bewußtsein erlebnismäßig (phänomenal) zugänglich.

Die verschiedenartige Entschlüsselung der von den einzelnen Sinnessystemen gelieferten Informationen zeigt sich auch daran, daß zwar jeweils immer das Erregungsgeschehen von Rezeptoren ausgeht, die im Körper der Person liegen, aber die phänomenale räumliche Lokalisierung dabei sehr unterschiedlich sein kann. Man *sieht* die Gegenstände in *räumlicher Entfernung*, (obwohl die Lichtreize *im Auge* entsprechende Erregungen auslösen). Nur bei starker Reizintensität (z.B. Blendung) tritt das Auge selbst als Ort der Reizaufnahme erlebnismäßig in den Vordergrund. Ähnlich ist es beim Hören von Tönen. Im Gegensatz dazu ist die subjektive Registrierung der Wärmestrahlung, die wie das Licht physikalisch als elektromagnetische Wellen definiert ist, im Erleben mehr mit der Körperoberfläche verbunden.

1.1.1.2. Psychologische Verarbeitung

In der objektiven Umwelt gibt es weder die Qualitäten „hell“ noch „dunkel“, weder „laut“ noch „leise“, weder Farben noch Gerüche. Diese *Empfindungen* entstehen als psychische Phänomene erst durch eine entsprechende Dekodierung der Reizdaten und deren Abbildung im kognitiven Bereich (vgl. Bd. I, 1.2.4).

Bei den Empfindungen handelt es sich um „die elementarsten, weiter nicht mehr zerlegbaren Einheiten des Bewußtseins“ (HAJOS 1972, S. 15). Die *Gestaltpsychologie* konnte freilich nachweisen, daß das Erleben immer ganzheitlich strukturiert ist, daß es also praktisch keine „reinen“ Empfindungen (z.B. rot, grün) gibt. Vielmehr spielen weitere Faktoren eine Rolle; so ist z.B. das „rot“ gegenständlich repräsentiert, steht in einem bestimmten Handlungskontext usw.

Der sensorische Input wird normalerweise zu komplexen *Wahrnehmungen* verarbeitet. Ihre relative Unabhängigkeit von den augenblicklichen sensorischen Informationen zeigt sich nach HEBB (1967, S. 275) in folgenden Tatsachen:

(1) *Die gleiche Reizkonfiguration kann verschiedene Wahrnehmungen hervorrufen.*

Ein Beispiel dafür sind die sog. Umspringbilder oder Kippfiguren, wobei je nach Betrachtungsweise eine Umkehrung von Figur und (Hinter-)Grund stattfindet bzw. durch vorausgegangene Lernerfahrungen bestimmte Wahrnehmungsunterschiede auftreten (vgl. Abb. 1). Ohne daß sich der Reiz ändert, sieht man entweder einen „Becher“ oder zwei Gesichter bzw.

eine junge oder eine alte Frau. Besonders zu beachten ist dabei, daß jeweils die *Figur* deutlich von dem *Hintergrund* als abgehoben erlebt wird. Die Figur erscheint klar strukturiert, während der Hintergrund eher diffus wirkt und hinter der Figur zu verlaufen scheint.

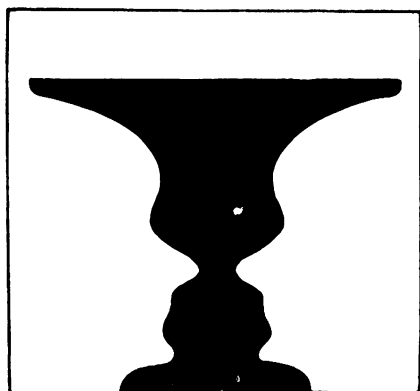


Abbildung 1: RUBINScher Becher sowie „Frau-Schwiegermutter“-Bild.

1 (2) *Verschiedene Reize können zur gleichen Wahrnehmung führen.*

Diese Tatsache wird vor allem durch die sog. „Konstanzphänomene“ belegt. Ein bekannter Gegenstand (z.B. ein runder Tisch) behält in unserer Wahrnehmung seine Form, auch wenn er aus verschiedenen Abständen oder Betrachtungswinkeln gesehen wird. Das zugehörige Netzhautbild ändert sich jedoch dabei ganz erheblich (ein Fotoapparat kann solche Veränderungen nicht ausgleichen!). Ähnliches gilt auch für die Farbwahrnehmung eines subjektiv bekannten Gegenstandes unter verschiedener Beleuchtung (z.B. Farbe eines Kleides). Die als Ergebnis von Wahrnehmungen in der Vergangenheit abgespeicherten Informationen („kognitive Schemata“; vgl. Bd. I, 1.2.4) ermöglichen es einer Person, einen Gegenstand auch unter sehr verschiedenen Bedingungen gleich oder wenigstens ähnlicher zu erleben, als dies bei der Reizkonfiguration objektiv der Fall ist.

ROHRACHER (1965) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß das Netzhautbild eines Menschen in 200 m Entfernung objektiv nicht größer ist als das eines Schreib-

maschinen-Buchstabens in normaler Leseentfernung. Trotzdem nimmt man den Menschen wesentlich größer wahr.

Konstanzphänomene sind in Ansätzen zwar bereits bei Säuglingen und Kleinstkindern zu beobachten, bilden sich unter entsprechendem Erfahrungseinfluß aber besonders im Verlauf des Vorschulalters heraus und können sich teilweise noch bis in das beginnende Jugendalter weiterentwickeln (vgl. NICKEL 1975a, 1975b). Sie stellen eine grundlegende Voraussetzung für den Aufbau einer dauerhaften Objektwelt in der Wahrnehmung des Kindes dar.

Die genannten Beispiele belegen, daß die Wahrnehmung als das Ergebnis eines komplizierten Verarbeitungsprozesses aufgefaßt werden muß, bei dem der Wahrnehmende eine aktive Rolle spielt. Die Person vollzieht dabei eine *subjektive Interpretation des sensorischen Inputs*, d.h. es werden bestimmte Bedeutungen, Zusammenhänge, Situationsbedingungen usw. subjektiv für „wahr“ gehalten. Eine solche Weiterverarbeitung des sensorischen Inputs erfolgt in der Regel im Sinne einer *Selektion* (z.B. durch gerichtete Aufmerksamkeit) und einer zusammenfassenden *Kategorienbildung*, die im wesentlichen von der individuellen Lerngeschichte sowie insbesondere von Motiven, Einstellungen und Werthaltungen einer Person abhängig sind. Vor allem bei der Wahrnehmung sozial relevanter Gegenstände oder Ereignisse spielen die Einstellungen und Werthaltungen eine bedeutende Rolle (vgl. Bd. II, 2), da sie als nicht-sensorische Bedingungen einen bestimmten Bedeutungszusammenhang herstellen („Social perception“-Theorie, vgl. GRAUMANN 1956).

Einfache und eindeutige Reizkonfigurationen führen bei verschiedenen Personen zu annähernd gleichen Wahrnehmungen, wenn die entsprechenden Sinnessysteme intakt sind und ein ähnlicher Erfahrungshintergrund vorliegt. Dies trifft aber schon für kleinere Kinder oder für Personen aus unterschiedlichen Kulturen nicht mehr zu. Man kann beispielsweise beobachten, wie sich etwa dreijährige Kinder darüber belustigen, daß auf einer weit entfernten Weide im Gebirge (bei der sie die räumliche Distanz falsch einschätzen) so „winzige“ Kühe herumlaufen. Besonders bei komplexen Wahrnehmungssituationen wird der Inhalt wesentlich durch die „nichtsinnlichen Bedingungen des Wahrnehmens“ (GRAUMANN 1966) beeinflusst, vor allem dann, wenn unklare oder unvollständige Informationen vorliegen. Man verwendet daher ein wenig strukturiertes, mehrdeutiges Reizmaterial gezielt für Persönlichkeitstests (z.B. Rorschach-Verfahren, TAT). Hierbei werden zwangsläufig die individuellen Erwartungen, Motive, Gefühle u.a. in die Reizkonfiguration „hineingesehen“, so daß man nach FREUD von einem Vorgang der „Projektion“ spricht.



Abbildung 2: Deutungsvorlage nach Art der RORSCHACHSchen Tintenkleckse sowie Bild aus dem Thematic Apperception Test (TAT) von MURRAY (n. HOFSTÄTTER 1957, S. 290).

Die Bedeutung der *Lernprozesse* für die Wahrnehmung läßt sich schon daran abschätzen, daß man Gegenstände *nach unten* fallen sieht, obwohl die Netzhautabbildung in unserem Auge (Bikonvex-Linse!) eine Bewegung *nach oben* ausführt. Experimente mit Umkehrbrillen zeigen, daß die Wahrnehmung dabei zunächst „auf den Kopf“ steht, sich jedoch nach einiger Zeit wieder aufrichtet (vgl. dazu KOHLER 1966, 1968). Eine Vielzahl vorliegender Befunde spricht dafür, daß solche Lernprozesse insbesondere die Leistung des Erkennens von Gegenständen und Umweltverhältnissen ermöglichen; ohne entsprechende grundlegende Erfahrungen scheint es nicht möglich zu sein, dem Ablauf der Bilder irgendeine spezifische Bedeutung zuordnen zu können.

Beispielsweise wurden im YERKES-Laboratorium für Primatenbiologie in Florida zwei neugeborene Schimpansen während der ersten 16 Monate ihres Lebens im Dunkeln gehalten. Das einzige Licht war eine elektrische Lampe, die mehrmals am Tage zur Pflege und Fütterung für jeweils 45 Sekunden eingeschaltet wurde. Nach Ablauf dieser 16 Monate zeigten sie ein extremes Unvermögen zur Wahrnehmung. Obwohl die Augen lichtempfindlich waren (z.B. erfolgte eine Schreckreaktion bei plötzlichem Beleuchtungswechsel), reagierten die Schimpansen auf Spielsachen und auf Futterfläschchen zunächst nur, wenn diese irgendeinen Teil des Körpers berührten. Auch bei drohenden Bewegungen gegen das Gesicht zeigten sie keinerlei Reaktion, nicht einmal Augenblinzeln. Andere Versuche mit Schimpansen ließen sogar erkennen, daß bereits vorhandene visuelle Wahrnehmungsleistungen nach einer längeren Zeit in der Dunkelheit (z.B. 14 Monate) wieder verlernt werden. Bemerkenswert sind auch die Ergebnisse der Untersuchung von blindgeborenen Menschen, die erst im Erwachsenenalter durch Operation sehend wurden. Im allge-

meinen konnte dabei festgestellt werden, daß solche Patienten zunächst ziemlich verwirrt waren, Gegenstände nicht erkannten (wohl aber, wenn sie die Augen schlossen!) und keine Tiefen- bzw. Raumwahrnehmungen hatten. Auch nach längerer Trainingszeit erlernten manche nie, Gesichter zu unterscheiden oder visuell zu lesen (zit. n. HARTLEY u. HARTLEY 1955 sowie GREGORY 1966).

Die psychologische Verarbeitung des sensorischen Inputs kann man sich vereinfacht so vorstellen, daß die aktuell einlaufenden Informationen in Verbindung mit „Schemata“ ausgewertet werden, die anhand bisheriger Erfahrungen gebildet wurden. Das Ergebnis eines solchen Verarbeitungsprozesses kann wiederum zu einer Modifikation vorhandener Schemata führen, so daß dadurch künftige Wahrnehmungen beeinflusst werden (nähere Ausführungen dazu finden sich in Bd. I, 1.2.4).

1.1.2. Selbstwahrnehmung

Um den voraussichtlichen Erfolg des eigenen Verhaltens im Umgang mit anderen Personen, aber auch mit unbelebten Objekten abschätzen zu können, muß der Handelnde neben seinen subjektiven Konzepten über die Umwelt (Umweltkonzept) gleichermaßen Informationen über sich selbst berücksichtigen.

Beispiel: Wenn eine Person bei einem Spaziergang an einen kleinen Bach trifft (den sie überqueren möchte), wird sie zweckmäßigerweise überlegen, ob sie sich den Sprung über den Bach zutrauen kann. Die Person vergleicht dabei die vermutete eigene Sprungweite mit der erforderlichen.

Extrapolationen dieser Art sind deshalb möglich, weil die Person aufgrund der Erfahrungen mit sich selbst auch Konzepte über die eigenen Merkmale und Fähigkeiten entwickelt (Sammelbezeichnung „Selbstkonzept“, vgl. Bd. I, 3.4). Hierbei stehen vor allem folgende Informationsquellen zur Verfügung (vgl. NEUBAUER 1976, S. 38f.):

- (1) Beobachtung der eigenen „Innerlichkeit“ über die Introspektion; man kennt seine eigenen Erlebnisse, Wünsche u.a.
- (2) Direkte Informationen über die sensorischen Systeme; beispielsweise kann man den Körper durch Betasten erkunden, wie dies bei kleinen Kindern der Fall ist, oder man beobachtet sein Aussehen und seine Bewegungen im Spiegel.
- (3) Beobachtung der Wirkung der eigenen Person auf andere; diese Informationsquelle ist sehr bedeutsam, da man Aufschluß darüber erhält, wie gut man mit anderen auskommt, wie man verstanden wird usw.
- (4) Verbale Informationen von anderen Personen; gerade durch die Erzieher erfährt jeder Mensch direkte Bewertungen, deren Inhalt für den Aufbau des Selbstkonzepts und für den Grad der Selbstwertschätzung außerordentlich wichtig sind. Für die beiden letzten Informationsquellen gilt in gleicher Weise, daß die

✓
Inhalte auf den speziellen sozialen Kontext bezogen sind. Bei mehreren Gruppenbeziehungen können sich die vermittelten Informationen durchaus widersprechen.

Das Selbstkonzept dient nicht nur zur Ableitung der Erfolgswahrscheinlichkeit künftigen Handelns, sondern wird vor allem auch für die *Wahrnehmung und die Beurteilung des Ergebnisses* einer Handlung herangezogen. Je nachdem, welche Leistung man auf einem bestimmten Gebiet von sich erwartet, wird man ein konkretes Resultat entsprechend als gut, normal oder schlecht einschätzen. Solche speziellen Konzepte der eigenen Fähigkeit gewinnen dann eine besondere Bedeutung, wenn das Handlungsergebnis nicht nur vom eigenen Verhalten abhängt, sondern auch vom Einfluß weiterer Faktoren. Dies ist vor allem der Fall, wenn andere Personen beteiligt sind. Nach dem Ansatz der *Attributionstheorie* (vgl. Bd. I, 3.4 u. 4.2.5) kann man das Zustandekommen eines Ereignisses subjektiv als Folge bestimmter Ursachenfaktoren „erklären“. Dabei wird jeweils abgeschätzt, inwieweit einerseits Faktoren gewirkt haben, für die die Person selbst verantwortlich zeichnet (wie besondere vorhandene oder fehlende Fähigkeiten, Intensität der Bemühungen), andererseits aber auch externale Faktoren (z.B. andere Personen, Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, Zufall) eine Rolle spielen. Nachdem die objektive Zusammensetzung der Wirkungsweise dieser Faktoren praktisch nicht festzustellen ist, bestimmt sich die Wahrnehmung der Verursachung von Ereignissen weitgehend nach subjektiven Attribuierungsmustern. Wenn sich etwa ein Lehrer über Monate hinweg intensiv (auf seine Weise!) um einen Schüler bemüht, ohne daß dieser erkennbare Fortschritte erzielt, muß der Lehrer zwangsläufig zu dem Schluß kommen (falls er sich in seinem Selbstkonzept überhaupt eine erzieherische Kompetenz zuordnet), daß die Schuld für das Versagen eindeutig beim Schüler liegt.

1.1.3. Interpersonale Wahrnehmung

1.1.3.1. Begriffsbestimmung

Die erste Begegnung, d.h. die erste gegenseitige Wahrnehmung von bisher einander unbekannten Personen ist häufig entscheidend dafür, wie sich die zukünftige Interaktion zwischen diesen gestalten wird. Aber auch bei Menschen, die sich bereits seit längerer Zeit kennen, beeinflusst die gegenseitige Wahrnehmung und das daraus resultierende Urteil über den anderen ihr Interaktionsmuster. Die wechselseitige Wahrnehmung und deren Resultate stellen somit eine zentrale Determinante interpersonaler Beziehungen dar. Dies trifft für alle mehr oder weniger langfristig bestehenden Interak-

tionen zwischen zwei oder mehreren Personen, wie z.B. für Ehepartner, Vorgesetzte und Mitarbeiter und selbstverständlich auch für Lehrer und Schüler (vgl. Bd. II, 5.4.1.3 sowie NICKEL 1976, ROSEMAN 1978a), zu. Jener Forschungsbereich der empirischen Sozialpsychologie, der die bei der Wahrnehmung von Personen ablaufenden Vorgänge genauer analysiert, wird mit den Begriffen „Personwahrnehmung“ oder „interpersonale Wahrnehmung“ gekennzeichnet. Dabei stellt sich die zentrale Frage: Wie nehmen wir andere Menschen wahr, d.h. wie erkennen wir deren „Eigenschaften“? Aus der Vielzahl der dazu vorliegenden Untersuchungen lassen sich *zwei Hauptrichtungen* akzentuierend hervorheben:

Die eine befaßt sich mit dem Problem der *Genauigkeit* bzw. der Richtigkeit der Wahrnehmung. Unter diesem Aspekt wird untersucht, inwieweit Personen in der Lage sind, Gefühle, Persönlichkeitsmerkmale, Fähigkeiten und Verhaltensweisen anderer Menschen richtig einzuschätzen bzw. vorherzusagen.

Zentrales Thema des zweiten Ansatzes ist die Analyse der *Prozesse*, die bei der Wahrnehmung einer anderen Person ablaufen. Hier wird untersucht, wie es überhaupt zu einem Urteil über andere kommt und welche Faktoren diese Beurteilung beeinflussen.

1.1.3.2. Genauigkeit der Personwahrnehmung

Gibt es Personen, die überzufällig und konsistent in der Lage sind, andere Menschen richtig einzuschätzen? Verfügen solche „Menschenkenner“, wie sie in der Alltagspsychologie auch bezeichnet werden, über spezielle Fähigkeiten, über ein besonderes Einfühlungsvermögen oder soziale Sensibilität?

Diese Fragen standen bei der Untersuchung der Personwahrnehmung zunächst im Vordergrund. Manging von der Annahme aus, daß eine generelle Fähigkeit existiert, die den „Menschenkenner“ in die Lage versetzt, die Eigenschaften und Verhaltensweisen anderer Personen richtig einzuschätzen bzw. vorherzusagen. Durch Vergleiche von „guten“ und „schlechten“ Beurteilern hoffte man, den Merkmalen des guten Beurteilers auf die Spur zu kommen.

ALLPORT (1970) versuchte, auf der Basis der vorliegenden empirischen Befunde ein Profil des „guten“ Beurteilers zu zeichnen. Danach läßt sich dieser folgendermaßen beschreiben: Er verfügt über vielseitige persönliche Erfahrungen im Umgang mit Menschen, besitzt eine überdurchschnittliche Intelligenz und eine differenzierte psychologische Struktur. Anderen Personen begegnet er mit einer gewissen Distanziertheit; dieser Abstand ist Voraussetzung für eine objektive Haltung. Der gute Beurteiler ist emotional stabil, zeichnet sich durch soziales Geschick und ein besonderes Interesse an Menschen aus.

Wie JAHNKE (1975) meint, erscheinen diese Attribute zwar für sich sehr plausibel – sie entsprechen übrigens verblüffend den alltagspsychologischen Theorien über den Menschenkenner –, allerdings harmonisiert diese Zusammenstellung die vielfach widersprüchlichen und schwer vergleichbaren empirischen Befunde zum Idealbild eines verständigen, aufgeschlossenen Menschenkenners. Auch TAGIURI (1969) wirft ALLPORT ungerechtfertigte Verallgemeinerungen vor und merkt an, daß Personen der beschriebenen Art wohl nur selten auffindbar seien.

Als besonders problematisch erscheint in diesem Zusammenhang die *Messung der Genauigkeit*. Hat die Person A eine Person B beispielsweise hinsichtlich ihrer Intelligenz eingestuft, so läßt sich die Genauigkeit dieses Urteils trivialerweise nur dann überprüfen, wenn man weiß, wie intelligent diese Person B in Wirklichkeit ist. Als Maß für die Genauigkeit kann dann die Höhe der Differenz zwischen Wahrnehmungsurteil und tatsächlicher Merkmalsausprägung (in diesem Falle der Intelligenz) benutzt werden. Die Fähigkeit, andere Personen genau zu beurteilen, ist demnach durch die Diskrepanz zwischen dem Urteil des Wahrnehmenden und einem bestimmten Kriterium definiert. Als Kriterien wurden vor allem folgende Daten herangezogen (vgl. CLINE 1964):

(1) *Selbstbeurteilung*

Die Person, die der Wahrnehmende einschätzen soll, beurteilt sich selbst hinsichtlich der fraglichen Eigenschaften, Fähigkeiten usw. Die Richtigkeit der Wahrnehmung wird somit definiert als Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Je geringer diese Differenz ist, um so stärker scheint beim Wahrnehmen die Fähigkeit der Menschenkenntnis ausgeprägt zu sein.

(2) *Beurteilung durch Bekannte*

Hier werden anstelle der Selbstbeurteilung Urteile von Personen herangezogen, die die Person B bereits länger und intensiv kennen.

(3) *Expertenurteil*

Die Person B wird durch Experten beurteilt (Psychologen, Lehrer usw.).

(4) *Testergebnisse*

Als Kriterien werden hier Testergebnisse der Person B verwendet.

(5) *Das Verhalten der Person B in Standardsituationen* (z.B. Beantwortung von Fragebogen) wird ermittelt und mit dem vorhergesagten Verhalten verglichen.

Damit wird deutlich, wie schwierig es ist, die Genauigkeit eines interpersö-
nalen Wahrnehmungsaktes zu kontrollieren. Als Beispiel sei die Beurteilung durch Bekannte angeführt. Selbst wenn alle Beurteiler zu einem übereinstimmenden Urteil über die Person B gelangten, wäre es denkbar, daß diese Übereinstimmung daraus resultiert, daß sie alle der gleichen systematischen Wahrnehmungsverzerrung zum Opfer gefallen sind. Vergleicht man nun das Urteil des Wahrnehmenden mit der Einschätzung der Bekannten (als Kriterium der Richtigkeit), dann kann einerseits Übereinstim-

mung festgestellt und die Wahrnehmung als richtig angesehen werden, obwohl dies „objektiv“ nicht zutrifft. Fehlt andererseits die Übereinstimmung, dann wird das Urteil des Wahrnehmenden als falsch angesehen, obwohl der Wahrnehmende möglicherweise richtig geurteilt hat. Selbst wenn man Tests oder Ratingskalen als Kriterien heranzieht, kann die Richtigkeit der interpersonalen Wahrnehmung die Gültigkeit dieser Instrumente nicht übertreffen.

Besonders die Kritik CRONBACHS (1955, 1958) bewirkte ein Ende des sog. „naiven Empirismus“, der sich etwa auf die oben angeführten Differenzwerte stützte. CRONBACH wies nach, daß allein schon individuelle Unterschiede hinsichtlich der Benutzung von Beurteilungsskalen (Response-Sets) zu Fehlern führen, die eine Überprüfung der Genauigkeit in der beschriebenen Weise nicht zulassen.

Abgesehen von den angedeuteten methodischen Schwierigkeiten zur Erfassung der Wahrnehmungsgenauigkeit kommen z.B. McDAVID u. HARRI (1974) zu dem Schluß, daß aufgrund der bisherigen Untersuchungsergebnisse die Existenz einer stabilen Fähigkeit zur richtigen Einschätzung des anderen wenig wahrscheinlich ist. Es gibt nur sehr wenige Hinweise auf die Existenz einer „Fähigkeit, den Charakter des anderen zu lesen“. Die Problematik der sog. Menschenkenntnis bzw. der sozialen Sensitivität wird aber erst dann deutlich, wenn man untersucht, wie „das Bild vom anderen“ bzw. ein Urteil über den anderen Menschen zustande kommt und von welchen Bedingungen dies abhängt.

1.1.3.3. Prozeß der Eindrucksbildung

Im folgenden geht es nun nicht um die Richtigkeit der Wahrnehmung, sondern darum, *wie* das Urteil über eine andere Person zustandekommt. Anders formuliert: Wovon hängt es ab, daß eine vorgegebene Informationsmenge zu einem bestimmten Urteil führt? Der Prozeß der Eindrucksbildung läßt sich schematisch (vereinfacht) so darstellen:

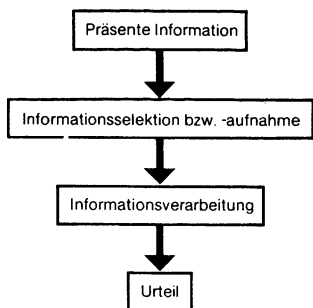


Abbildung 3: Schema zum Prozeß der Eindrucksbildung.

✓
Dem Wahrnehmenden können folgende Informationen zur Verfügung stehen (*Präsente Information*):

(1) *Informationen über die wahrgenommene Person*

Bei *indirekter Wahrnehmung* kann die Information in schriftlicher, optischer oder akustischer Form vorliegen (Beschreibungen, Filme, Bilder, Tonbandaufnahmen, Handschrift usw.). Ist die wahrgenommene Person tatsächlich anwesend, dann spricht man von *direkter Wahrnehmung*. Darüber hinaus besitzt der Wahrnehmende möglicherweise bereits gespeicherte Informationen über die wahrgenommene Person (Gedächtnisrepräsentationen, etwa bei längerer Bekanntschaft).

(2) *Informationen über die Situation*, also über die soziale und physische Umwelt, den Kontext, in dem die wahrgenommene Person steht

Der Wahrnehmende nimmt immer nur einen bestimmten Teil der gesamten vorhandenen Informationen zur Kenntnis. Man bezeichnet diesen Sachverhalt als „Selektivität der Wahrnehmung“. Welche Anteile der gegebenen Information registriert werden, hängt ab von den Einstellungen, Motiven, Erfahrungen des Wahrnehmenden (*Informationsselektion bzw. -aufnahme*). Die von ihm ausgewählte und aufgenommene Information wird nunmehr verarbeitet und organisiert (*Informationsverarbeitung*). Es werden Schlußfolgerungen hinsichtlich allgemeiner Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale der wahrgenommenen Person gezogen. Dabei wird über die gegebene Information hinausgegangen, d.h. es werden auch Schlußfolgerungen hinsichtlich momentan nicht beobachtbarer Persönlichkeitsmerkmale des Wahrgenommenen angestellt (vgl. BRUNER 1957). Letztlich resultiert ein *Urteil* über die betreffende Person, d.h. man hat sich ein Bild von ihr gemacht, man „weiß“, wie sie sich verhalten wird und wie man sich ihr gegenüber zu verhalten hat.

1.1.3.4. Einflußfaktoren der Urteilsbildung

Zunächst seien Rolle und Bedeutung der Information, auf die sich das Bild vom anderen gründet, analysiert.

(1) *Die Information über den anderen*

Das Wahrnehmungsurteil über eine andere Person kann sich auf eine Vielfalt von Informationen stützen.

– *Indirekte Wahrnehmung*

Häufig gelangt man zu einem Eindruck über eine andere Person, ohne diese tatsächlich von Angesicht zu Angesicht gesehen zu haben. Unsere Meinung basiert in solchen Fällen auf mündlichen oder schriftlichen Beschreibungen ihres Äußeren, ihres Verhaltens und ihrer Persönlichkeit durch andere. Solche indirekten Informationen führen bei dem Wahrnehmenden häufig zu einem Erwartungseffekt, der die spätere, di-

rekte Wahrnehmung beeinflusst und seine Reaktion bestimmt, wenn er dieser Person zum erstenmal begegnet. KELLEY (1972) zeigte, daß sich solche Erwartungseffekte relativ leicht herbeiführen lassen.

Ein neuer Dozent wurde den Teilnehmern eines Seminars folgendermaßen vorgestellt: Alter 26 Jahre, Personen, die ihn kennen, betrachten ihn als eine „ziemlich ... Person, fleißig, kritisch, praktisch und bestimmt“. Die Lücke wurde ausgefüllt mit dem Wort „warm“ oder „kalt“. Nach einer Diskussion beurteilten die Studenten den Dozenten hinsichtlich einer Reihe von Eigenschaften. Solche, denen er als warm beschrieben worden war, beurteilten ihn als mehr rücksichtsvoll, zugänglich, humorvoll, freundlich als solche, denen man ihn als kalt angekündigt hatte. An der Diskussion selbst beteiligten sich 56%, wenn er als warm vorgestellt, aber nur 32%, wenn er als kalt beschrieben worden war. Die anfängliche Information hatte also sowohl die Einschätzung als auch das Verhalten der Studenten gegenüber dem Dozenten beeinflusst.

– *Äußere Erscheinung*

Eine wichtige Rolle für die Kategorisierung der wahrgenommenen Person spielt, besonders bei erstmaligem Zusammentreffen, die äußere Erscheinung. Weit verbreitet ist die Annahme, daß sich die Persönlichkeit eines Individuums in seinem Habitus widerspiegelt. Im Wege des Analogieschlusses wird dann von äußeren Erscheinungsmerkmalen auf „innere“ Persönlichkeits- bzw. Charaktermerkmale geschlossen.

SECORD u. MUTHARD (1955) fanden beispielsweise, daß Frauen, die schmale Augen und volle Lippen besaßen und zusätzlich reichlich Lippenstift benutzten, als sexuell attraktiver, leidenschaftlicher und femininer angesehen wurden als Frauen mit dünnen und schmalen Lippen. BRUNSWICK u. REITER (1938) legten ihren Vpn schematisierte Gesichter vor, bei denen u.a. die Augenhöhe, die Mundhöhe und der Augenabstand variiert wurden. Folgende Resultate seien hier erwähnt: Hoher Mund wirkt in ausgeprägter Weise heiter und jung, tiefer Mund traurig, alt und böse. Gleichzeitig wirkt ein hoher Mund unintelligenter und unenergischer. Personen mit weit auseinanderstehenden Augen erscheinen als offen und aufgeschlossen, während solche mit eng beieinanderliegenden Augen als hinterhältig und böartig eingeschätzt wurden.

– *Reihenfolge der Informationsdarbietung*

Die klassischen Experimente zu dieser Fragestellung sind von ASCH (1946) durchgeführt worden.

Er legte seinen Vpn eine Liste von Eigenschaften vor, die angeblich eine bestimmte Person charakterisierten. Die Vpn hatten sodann einen kleinen Aufsatz zu schreiben, in dem sie ihre Eindrücke über jene Person darlegen sollten. Der Gruppe A wurde sie wie folgt beschrieben: intelligent, fleißig, impulsiv, kritisch, eigensinnig, neidisch. Einer anderen Gruppe B wurden die gleichen Eigenschaften vorgegeben, allerdings in umgekehrter Reihenfolge. Die resultierenden Eindrücke

✓
über die beschriebene Person waren in den beiden Gruppen sehr unterschiedlich. Die Vpn, bei denen die Liste mit den guten Eigenschaften (intelligent usw.) begann, hielten die zu beschreibende Person für glücklich, humorvoll, zugänglich und entspannt. Die Vpn der anderen Gruppe zeichneten dagegen ein weitgehend negatives Bild.

ASCH folgte aus seinen Untersuchungsergebnissen, daß die ersten Adjektive dem Eindruck bereits eine bestimmte Richtung gaben, die die Verarbeitung der weiteren Eigenschaften determiniert. Die wahrnehmende Person versucht vermutlich, möglichst rasch ein in sich stimmiges Bild vom anderen zu erreichen.

– *Implizite Persönlichkeitstheorien*

Einen charakteristischen Einfluß auf die Verarbeitung der vorgefundenen Information haben die sog. impliziten Persönlichkeitstheorien (vgl. Bd. I, 1.3.2.6 (6) u. Bd. II, 5.4.1.1). Es handelt sich dabei um Annahmen des Wahrnehmenden über die Zusammengehörigkeit bestimmter Persönlichkeitseigenschaften. Aus dem Auftreten einer Eigenschaft X wird unmittelbar auf das Vorhandensein anderer Eigenschaften Y, Z usw. geschlossen. Es sind also individuelle Überzeugungen über Zusammenhänge zwischen bestimmten Eigenschaften wirksam. Wird eine Person etwa als intelligent eingestuft, dann werden ihr quasi automatisch Eigenschaften wie aktiv, zuverlässig, ehrlich usw. zugeordnet, ohne daß hierfür sensorische Informationen zur Verfügung stehen.

(2) *Individuelle Unterschiede in der Personwahrnehmung*

Auf die Wahrnehmung anderer Personen wirken sich sowohl temporäre als auch relativ überdauernde Merkmale der wahrnehmenden Person aus.

– *Temporäre Merkmale des Wahrnehmenden*

Zu den temporären, also nur zeitlich befristet existenten Merkmalen zählen Stimmungen und emotionale Befindlichkeiten, momentane Absichten, kurzfristige motivationale Gerichtetheiten, Erwartungen, Engagement, Angst, Ermüdung usw. MURRAY (1933) konnte beispielsweise feststellen, daß 11jährige Mädchen, nachdem sie zwei Kriminalfilme gesehen hatten, die Fotografien von Erwachsenen als böser und bedrohlicher einstufen, als wenn entspannte und fröhliche Situationen vorausgegangen waren.

– *Relativ überdauernde Merkmale des Wahrnehmenden*

Geschlechtsunterschiede ergaben sich u.a. hinsichtlich der Beurteilungskategorien, die auf die wahrgenommenen Personen angewendet wurden.

NIDORF u. CROCKETT (1964) fanden, daß Frauen sowohl mehr Kategorien benutzten als auch feinere Differenzierungen trafen. Es zeigte sich ferner, daß junge Männer die wahrgenommene Person stärker nach der äußeren Erscheinung, dem Beruf, den Fähigkeiten, sowie nach Motivation und Interessen kategorisierten; junge Frauen dagegen verwendeten eher Kategorien wie Sozialverhalten, mitmenschliche Beziehungen, Kooperationsfähigkeit usw. Darüber hinaus versuchten Frauen mehr Information über den anderen zu gewinnen als Männer. Weitere Untersuchungen zeigten, daß Frauen günstigere Urteile abgeben, aber auch die Neigung aufweisen, sich stärker auf Stereotype zu verlassen als Männer.

Es ist unmittelbar einsichtig, daß auch *soziale Einstellungen* gegenüber bestimmten Personengruppen einen Einfluß sowohl auf die Informationsselektion als auch auf die Informationsverarbeitung ausüben.

COOPER (1955) konnte zeigen, daß Berichte über bestimmte Ereignisse danach bewertet wurden, welche politische Überzeugung man dem Berichtersteller unterstellte und welche man selbst hatte. So schätzten Vpn, die der Demokratischen Partei (in den USA) angehörten, solche Berichte günstiger ein, von denen sie glaubten, sie stammten von Personen, die ebenfalls Mitglieder der Demokratischen Partei waren. Berichte, die Republikanern zugeschrieben wurden, erhielten dagegen eine ungünstigere Beurteilung.

Auch *Erinnerungen* können die Wahrnehmung anderer Personen wesentlich beeinflussen. So konnte ROSEMAN (1968) zeigen, daß die *Einschätzung* sich signifikant ändert, je nachdem, ob eine Person eine positive oder negative Erinnerung bei dem Wahrnehmenden auslöst.

In diesem Versuch stuften die Vpn Bilder solcher Personen, durch die sie an jemanden in positiver Weise erinnert wurden, günstiger hinsichtlich sozial erwünschter Eigenschaften ein als bei negativer Erinnerung. Ferner neigten die Vpn in stärkerem Maße dazu, einer als sympathisch empfundenen Person jene Eigenschaften zuzuschreiben, die sie selbst zu besitzen glaubten und positiv bewerteten, während sie sich von der „unsympathischen“ Person hinsichtlich solcher Eigenschaften deutlich distanzieren.

Weitere Faktoren, die die Informationsaufnahme und Verarbeitung beeinflussen sind Altersunterschiede, Autoritarismus, Neurotizismus, kognitive Differenziertheit, kultureller Hintergrund, Schichtzugehörigkeit und Dauer der Bekanntschaft zwischen den Personen.

1.1.3.5. Modell der interpersonalen Wahrnehmung

Ausgehend von einem einfachen Schema des Wahrnehmungsprozesses wurde exemplarisch aufgezeigt, welche Faktoren für die Selektion und Verarbeitung der von der wahrgenommenen Person dargebotenen Informa-

tion bedeutsam sein können. Wie ein Urteil über eine andere Person zustandekommt, ist also immer davon abhängig, wer welche Information in welcher Weise aufnimmt und verarbeitet. Gleiches Reizmaterial kann damit zu ganz unterschiedlichen Beurteilungen führen.

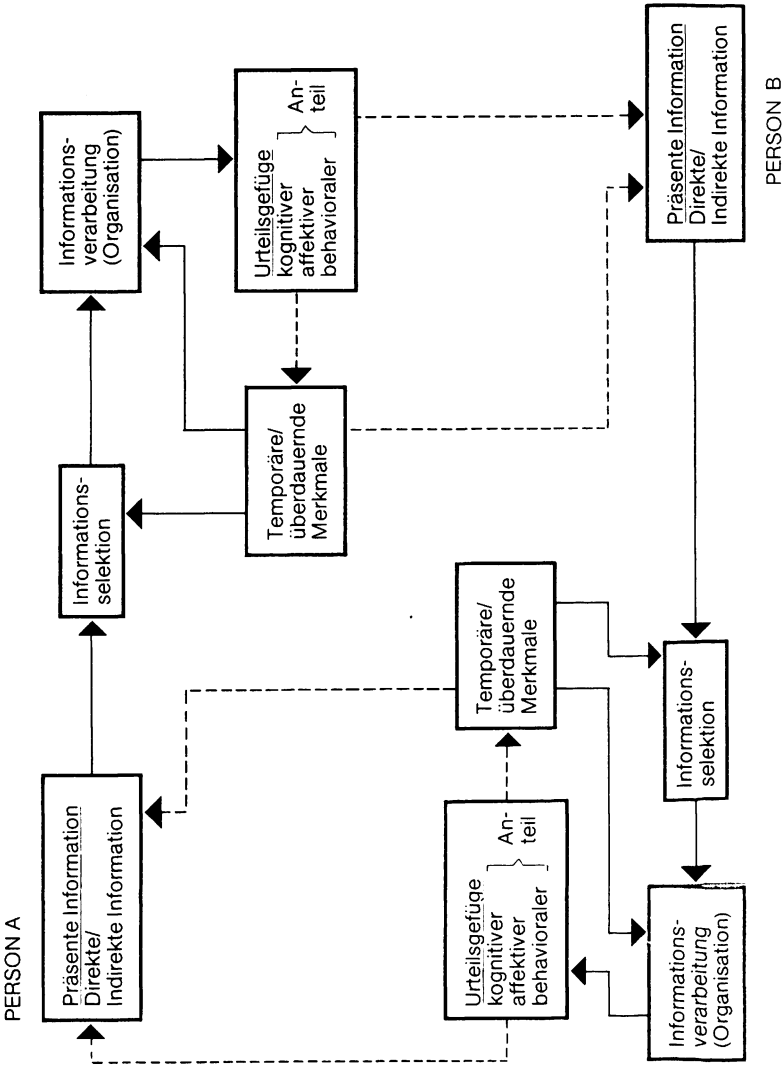


Abbildung 4: Modell der interpersonalen Wahrnehmung (n. ROSEMAN 1977a).

Vernachlässigt wurde bisher die Tatsache, daß der Wahrnehmende immer auch ein wahrgenommener Wahrnehmender ist. ROSEMAN (1977a) hat versucht, diesen Sachverhalt in einem Schema darzustellen, das sich auf die gegenseitige Wahrnehmung zweier Personen bezieht (vgl. auch WARR u. KNAPPER 1968).

Jede der beiden Personen A und B bietet der anderen eine bestimmte Menge an Informationen dar. Bei direkter Wahrnehmung ist in Rechnung zu stellen, daß die Personen einander mehr oder weniger Informationen liefern, d.h. sie können dem anderen "offen" gegenüber treten oder sich bewußt vs. unbewußt zurückhalten, sie können aber auch die bereitgestellte Information manipulieren. Ob und inwieweit dies geschieht, hängt bei erstmaliger Kontaktaufnahme von den temporären und überdauernden Merkmalen der Person ab. Selbst bei wechselseitiger völliger "Offenheit" wird im Wahrnehmungsakt nicht die gesamte Informationsmenge verwertet. Welche Anteile "zur Kenntnis genommen" werden, ist wiederum abhängig von den temporären und überdauernden Merkmalen der Person. Die gleichen Merkmale wirken sich auch auf die Informationsverarbeitung aus.

Es kann nicht ohne weiteres entschieden werden, ob noch eine Unterteilung insofern erfolgen muß, als es bestimmte Merkmale gibt, die sich stärker auf Informationsselektion und solche, die sich eher auf die Informationsverarbeitung auswirken. Beispielsweise könnte sich die motivationale Gerichtetheit auf die Informationsaufnahme auswirken, während die kognitive Komplexität Einfluß auf die Verarbeitung der unter bestimmten Bedingungen aufgenommenen Information nimmt.

Das Resultat der Informationsverarbeitung bildet das Urteilsgefüge, das über die andere Person zustande gekommen ist. An diesem Urteilsgefüge lassen sich drei Aspekte unterscheiden: der kognitive, der affektive und der behaviorale, also der Wissens-, Gefühls- und Verhaltensaspekt. Der Wahrnehmende hat sich eine Meinung, eine "Ansicht" von der wahrgenommenen Person gebildet und bestimmte Gefühle sowie Verhaltensbereitschaften ihr gegenüber entwickelt. Bedeutsam für den interpersonalen, interaktionalen Charakter der Wahrnehmung ist nun folgendes: Das Urteilsgefüge, das aus dem ersten Wahrnehmungsakt entstanden ist, wirkt unmittelbar auf die temporären Merkmale der Person und über diese auf die Selektion und Verarbeitung der im weiteren Verlauf des Wahrnehmungsaktes zugänglichen Information, die der Wahrnehmungspartner liefert. Wenn man sich z.B. einen ersten Eindruck, ein Bild vom anderen verschafft hat, ihm positiv gesonnen ist, dann ist man zunächst geneigt, eher solche Informationen aufzunehmen, die in dieses Bild passen. Ein nicht weniger wichtiger Aspekt ist die Tatsache, daß das Urteil über den anderen auch einen Einfluß darauf hat, welche Informationen man ihm nun im weiteren,

gegenseitigen Wahrnehmungsvorgang zur Verfügung stellt (Auswirkung auf die präsenste Information). Hat man etwa ein positives Bild vom anderen gewonnen und ist daran interessiert, mit ihm in näheren Kontakt zu treten, dann wird man bewußt oder unbewußt Verhaltensweisen realisieren, von denen man annimmt, daß sie vom anderen ebenfalls positiv bewertet werden.

An diesen beiden Feed-back-Wirkungen des Urteilsgefüges auf die temporären Merkmale des Wahrnehmenden und auf die präsenste Information (via Verhaltenssteuerung) wird das interpersonale, interaktionale Moment der Wahrnehmung deutlich. Der Wahrnehmungsgegenstand bleibt nicht konstant, sondern wird durch den Wahrnehmenden verändert. Aber auch der Wahrnehmende selbst wird seinerseits als Wahrnehmungsgegenstand für den anderen durch den anderen verändert. Hieran wird deutlich, daß die Frage nach der Genauigkeit der Wahrnehmung im Grunde genommen nicht zu beantworten ist. TAGIURI (1969) formuliert den Tatbestand dieser *doppelten Interaktion* so: „Durch seine eigene Präsenz und sein Verhalten in der Wahrnehmungssituation des anderen kann der Wahrnehmende die Wahrnehmungscharakteristika der Person verändern, deren Verfassung er zu beurteilen versucht“ (zit. n. GRAUMANN 1972, S. 1233). Unser Bild vom anderen ist also immer auch ein Stück von uns selbst. Den anderen genau, richtig beurteilen zu können, sein „eigentliches“ Wesen (ohne diagnostische Hilfsmittel) sozusagen mit unbewaffnetem Auge erkennen zu wollen, stellt wohl eine Hoffnung dar, die sich als trügerisch erweisen dürfte.

Literaturempfehlung

JAHNKE, J.: Interpersonale Wahrnehmung. Kohlhammer, Stuttgart 1975.

RUCH, F.L. u. P.G. ZIMBARDO: Lehrbuch der Psychologie, Springer, Berlin, New York 1974 (Kap. 2 u. 6).

WARR, P.B. u. C. KNAPPER: The preception of people and events. Wiley, New York 1968.

1.2. Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren

Die theoretischen Grundlagen sowie allgemeine Prinzipien der Verhaltensbeobachtung und -beurteilung wurden bereits früher behandelt (vgl. Bd. I, 1.3.2). Im folgenden sollen die wichtigsten Verfahrensansätze im Kontext der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und Beratung dar-

gestellt werden, wo *soziale Interaktionen* mannigfacher Art (Erziehungsge-
schehen, Unterrichtsprozesse, Konferenzen, schulpsychologische Inter-
ventionen usw.) Gegenstand der Verhaltensbeobachtung sind. Darüber
hinaus liegen in der Erfassung *kognitiver* und vor allem *nicht-kognitiver Lern-
bedingungen* auf seiten der (Schüler-) *Persönlichkeit* (vgl. 2.3.1 u. 2.3.2) sowie
in der Analyse des *sozio-kulturellen Lernumfeldes*, z.B. Familie, Schule, Peer-
group u.ä. (vgl. 2.3.3), weitere spezifische Gegenstandsbereiche diagnosti-
scher Beobachtungs- und Beurteilungsvorgänge.

Als *Hauptzielschulpädagogischer Beurteilungen* wird gewöhnlich die *formative*
Diagnose betrachtet, deren Funktion auf erziehungs- und unterrichtsför-
dernde Maßnahmen gerichtet ist. SCHWARZER u. SCHWARZER (1977 b, S. 79)
unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen persönlichkeits- und
curriculumbezogenen Einschätzungen (Ratings) entsprechender Verhal-
tensmerkmale:

„Persönlichkeitsbezogene Ratings verwendet der Lehrer vor allem, wenn er erste
diagnostische Informationen mit dem Ziel einer Individualberatung bei psycho-
sozialen Problemen beschaffen will. Curriculumbezogene Ratings benötigt er für
die Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses, für unterrichtsbezogene Beratung und für
die Vorbereitung von institutionellen Entscheidungen.“

Erst in zweiter Linie sollten schulische Beurteilungsvorgänge auch der *sum-
mativen* Diagnose dienen, also Auskünfte über den individuellen Lei-
stungsstand ermöglichen, die Zeugnisgebung herkömmlicher Art ergän-
zen bzw. Informationen über den jeweiligen Bildungserfolg vermitteln. Es
sei nicht unerwähnt, daß gerade dieser Aspekt der Schülerbeurteilung
allzuhäufig (pädagogisch ungerechtfertigt) im Vordergrund der Schulpra-
xis steht. Um so notwendiger erscheint der Hinweis auf die primären
Funktionsziele der pädagogischen Diagnostik.

Im Hinblick auf die Prozeßmerkmale (Beobachtung – Beschreibung –
Beurteilung) bzw. Erfüllung entsprechender Anforderungskriterien (vgl.
Bd. I, 1.3.2.2) lassen sich die *Beobachtungs-* von den *Beurteilungstechniken*
unterscheiden. Diese Einteilung hat nicht nur Ordnungsfunktion, sondern
dient auch praktischen Erfordernissen der pädagogisch-psychologischen
Diagnostik, wenngleich das Hauptproblem hier wiederum – analog zur
Forschungsmethode der systematischen Verhaltensbeobachtung – die
wertfreie Deskription (Beschreibung) der Beobachtungsdaten bzw. ihre
vorurteilslose Bewertung (Beurteilung oder Interpretation) darstellt.

1.2.1. Beobachtungsverfahren in der pädagogischen Diagnostik

Versteht man unter *Beobachtung* allgemein eine „absichtliche, aufmerksam-

selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet“ (GRAUMANN 1973, S. 15), dann findet man in der Anwendungspraxis vielerlei Arten der Verhaltensbeobachtung. Unter dem Gesichtspunkt der Objektivität und somit der Kontrollierbarkeit entsprechender Beobachtungsergebnisse (durch Dritte) sind zwei große Methodengruppen zu unterscheiden: die *systematischen* (absichtlich geplanten und weitgehend kontrolliert verlaufenden) versus die *unsystematischen* (vorwissenschaftlichen) Beobachtungsverfahren. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß dieser Einteilung eine gewisse Willkürlichkeit insofern anhaftet, als die Übergänge von der vorwissenschaftlichen (weitgehend subjektiven) zur wissenschaftlich fundierten (mehr oder weniger objektiven) Beobachtung durchaus fließend sein können. Nicht selten werden deshalb die Beobachtungsverfahren insgesamt zu den subjektiven Methodenvarianten gerechnet (z. B. HELLER 1974/78).

1.2.1.1. Formen der unsystematischen Verhaltensbeobachtung

Hierzu gehören vor allem die intuitive Personwahrnehmung (sog. Erster Eindruck), Tagebuchaufzeichnungen, die Gelegenheitsbeobachtung, das exemplarische Protokoll und die situationsbezogene (freie) Verhaltensbeobachtung.

(1) Erster Eindruck

Der „erste Eindruck“ spielt in der „naiven“ Alltagspsychologie eine große Rolle (vgl. 1.1.3). Auch der Lehrer (Berater, Vorgesetzte, Kollege usw.) verschafft sich intuitiv solche Eindrucks-(Vor-)Urteile, etwa wenn er eine neue Klasse übernimmt, die Schule wechselt oder dem neuen Kollegium zum ersten Mal gegenübertritt. Ähnlich ergeht es den Schülern in zahlreichen Situationen, wo aufgrund spontaner Beobachtungen erste Eindrücke über einen neuen Lehrer, einen neuen Mitschüler oder einen bisher unbekannten Spielkameraden gesammelt werden. Informationen dieser Art bestimmen nicht nur die „Meinung“ über den anderen (sein „Wesen“), sondern auch in starkem Maße die zwischenmenschlichen Beziehungen untereinander. Da gewöhnlich solche Eindrücke nicht schriftlich festgehalten werden, ist eine Kontrolle über die „Richtigkeit“ spontan gesammelter Beobachtungsdaten nur selten möglich. Für Lehrer, Erzieher und andere soziale Rollenträger empfiehlt es sich deshalb, nicht allzusehr dem ersten Eindruck zu vertrauen. Dieser kann jedoch gegebenenfalls zum Anlaß weiterer (systematischer) Beobachtungen genommen werden.

(2) Tagebuchaufzeichnungen u. ä.

Eine gute Möglichkeit, intuitive Beobachtungen festzuhalten, sind Tage-

buchaufzeichnungen, Stundenprotokolle, Hospitationsberichte usw. Hierdurch werden die spontanen Eindrücke fixiert, was die (spätere) Überprüfung der Ergebnisse sehr erleichtert. Zuverlässiger als Gedächtnisprotokolle sind freilich – sofern es die Umstände erlauben – unmittelbare Aufzeichnungen über den Beobachtungsgegenstand, wozu die folgenden Verfahrensansätze dienen können. Diese finden nicht nur in der diagnostischen Untersuchung und Beratungspraxis häufiger Anwendung, sondern mitunter auch im Rahmen wissenschaftlicher Forschungsarbeiten (als Ergänzung anderer Informationsquellen).

(3) Gelegenheitsbeobachtung

Die Gelegenheitsbeobachtung oder Ereignisanalyse (event sampling) bietet die Möglichkeit, besondere Vorkommnisse, wie Erröten, Tränenausbrüche, Streitigkeiten, Wutanfälle, Stottern u.ä., in der konkreten Verhaltenssituation zu erfassen und festzuhalten. Beobachtungen dieser Art sind nicht systematisch geplant, so daß gewisse Anforderungen an die Fähigkeit des Beobachters hinsichtlich der Wahrnehmung und exakten Beschreibung (Begriffsinventar) gestellt werden. Neben der Gefahr von Selektionsmechanismen in der Personwahrnehmung (vgl. 1.1.3.3 u. 1.1.3.4) wird hier die wirklichkeitsgetreue Protokollierung des Beobachteten zum Hauptproblem. Andererseits würden ohne Anwendung der Gelegenheitsbeobachtung wertvolle Informationen verloren gehen, weshalb dieses Verfahren gern in der testdiagnostischen Untersuchung und/oder im Beratungsgespräch – zur Vervollständigung der Informationsgrundlage – herangezogen wird.

(4) Exemplarisches Protokoll

Das „exemplarische Protokoll“ (specimen record) dient der Erfassung möglichst vollständiger Verhaltensabläufe einschließlich ihrer Kontextvariablen. Im Unterschied zu Tagebuchskizzen erfolgt hier eine Auswahl der Beobachtungssituationen; auch wird die Zeitspanne der Beobachtung, die sich auf wenige Minuten beschränken oder auch über mehrere Stunden bzw. einen ganzen Tag erstrecken kann, vorher festgelegt. Auf diese Weise gewinnt man ein relativ umfassendes Bild über einen bestimmten, mehr oder weniger eng begrenzten Verhaltensbereich. Sofern die Beobachtungsdaten nach einschlägigen Regeln der Befundauswertung behandelt werden, was durchaus möglich ist (vgl. LYTTON 1971, TISMER 1976), kann dieses Verfahren den systematischen Beobachtungsmethoden zugerechnet werden. Dasselbe gilt für die situationsbezogene Beobachtungsvariante.

(5) Situationsbezogene (freie) Verhaltensbeobachtung

Die „situationsbezogene Verhaltensbeschreibung“ (anecdotal record) be-



steht in der schriftlichen Erfassung und Analyse beobachteter Verhaltensweisen in psychologisch und/oder pädagogisch bedeutsamen Situationen. Dazu dient eine möglichst repräsentative Auswahl entsprechender Ereignisse, d.h. die Erfassung eines breiten Verhaltensspektrums in unterschiedlichen Situationen, z.B. im Unterricht, in der Pause, auf dem Schulweg, beim Klassenausflug u.ä.

Mit Hilfe der *situationsbezogenen (freien) Verhaltensbeobachtung* können zusätzliche oder ergänzende Informationen zu den unter Standardbedingungen (Tests, Zensuren usw.) erfaßten Verhaltensdimensionen (z.B. über kognitive Stilkomponenten, Art der Erfolgsmotivierung vs. -vermeidungsreaktionen, Problemlösungs- bzw. Denkverhalten, emotionale und soziale Verhaltensweisen) gewonnen werden, deren Kenntnis für die Schülerbeurteilung und Bildungsberatung sehr oft unentbehrlich ist.

Manche Autoren (z.B. GRONLUND 1971, S. 412; SHERTZER u. STONE 1971, S. 274; TISMER 1976, S. 826 ff.) empfehlen deshalb die Anlage einer *Schülerkartei*. Diese enthält – in Form von Karteikarteneinträgen – alle im Laufe der Zeit über den einzelnen Schüler gesammelten Beobachtungsdaten. Obwohl ein solches Vorgehen nicht unumstritten ist (vgl. LANGHORST 1974/78) und zahlreiche Fehlerquellen in sich birgt (z.B. „Mängelkatalog“, „Sündenregister“, Begünstigung des sog. ROSENTHAL-Effektes (vgl. Bd. I, 1.3.3.3 u. Bd. II, 5.4.1.1) oder anderer Einstellungs- bzw. Verzerrungstendenzen), lassen sich mit SHERTZER u. STONE (1971, S. 279) folgende *Vorzüge situationsbezogener Verhaltensberichte* festhalten (zit. n. d. Übers. von TISMER 1976, S. 828):

- Sie liefern zahlreiche Schilderungen ungezwungenen, „natürlichen“ Verhaltens eines Schülers in unterschiedlichen Situationen und tragen somit zum Verständnis von Struktur und Entwicklung der Schülerpersönlichkeit bei.
- Vage Generalisierungen über das jeweilige Kind oder den Jugendlichen werden durch spezifische, genaue Deskriptionen ersetzt.
- Situationsbezogene Verhaltensbeschreibungen entlasten den einzelnen Lehrer von der Verantwortung, Rating-Urteile über ganze Persönlichkeitsdimensionen abzugeben; sie bieten die Möglichkeit der Summation detaillierter Informationen als Basis für Ratings. Darüber hinaus setzen sie den Lehrer besser als andere Beurteilungsverfahren in die Lage, Entwicklungsverläufe beim Schüler zu verfolgen.
- Sie liefern wichtige Daten, die der Schulpsychologe oder der Bildungsberater zur Beratung einzelner Schüler benötigt.
- Die Sammlung situationsbezogener Verhaltensbeschreibungen bildet eine gute Informationsbasis, wenn ein Lehrer eine neue Klasse übernimmt; ebenso kann sie hilfreich sein, wenn ein Schüler die Schule wechselt.

1.2.1.2. Formen der systematischen Verhaltensbeobachtung

Während die unsystematischen, spontanen Beobachtungsmodi durch weithin fehlende Planung des Untersuchungsablaufes und demzufolge mehr oder weniger „zufällige“ Informationen charakterisiert sind, werden bei den folgenden Verfahrensansätzen nicht nur die Erfassung und Auswertung der Verhaltensdaten systematisch geplant, sondern auch bereits die Auswahl der zu beobachtenden Verhaltensbereiche und Personen(gruppen) bewußt getroffen. *Planung* und *Kontrolle* des gesamten Beobachtungsprozesses sind somit wesentliche Kriterien *systematischer Verhaltensbeobachtung*, die detaillierte Beobachtungspläne erfordert.

Ein solches Vorgehen wirkt sich nicht zuletzt auf die Zuverlässigkeit und Gültigkeit entsprechender Ergebnisse positiv aus. Vor allem die Übereinstimmungsobjektivität zwischen verschiedenen Beobachtern kann auf diese Weise beträchtlich gesteigert werden, weshalb bei wichtigen und folgenschweren Entscheidungen nach Möglichkeit den Methoden der systematischen Verhaltensbeobachtung der Vorzug gegenüber den zuerst beschriebenen Ansätzen gegeben werden sollte.

Beobachtungspläne sollten nicht nur Zweck und Ziele der beabsichtigten Untersuchung erkennen lassen, sie müssen vor allem auch über das *methodische* Vorgehen im einzelnen informieren. Dabei stehen Fragen nach dem Untersuchungsgegenstand (Auswahl der Verhaltensdimensionen, Definition des situativen Umfeldes), der Beobachtungsart (z.B. teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung), der Person des Beobachters (Lehrer oder Psychologe, Einzelbeobachter oder Beobachterteam) bzw. Beobachteten (Kind, Jugendlicher, Schüler, Lehrer usw., Einzel- oder Gruppenbeobachtung), dem Modus der Verhaltensprotokollierung (z.B. freie oder gebundene Form der Verhaltensbeschreibung) und hinsichtlich der Dauer (Kurz- vs. Langzeitbeobachtung, fraktionierte oder kontinuierliche Beobachtung) im Mittelpunkt des Interesses. Grundsätzlich gilt die Forderung, Untersuchungspläne so detailliert abzufassen, daß Ergebniskontrollen möglich, d.h. gegebenenfalls unter vergleichbaren Bedingungen wiederholt Beobachtungen vorgenommen werden können. Entsprechend standardisierte Verfahren erfordern deshalb vorausgehende Reliabilitäts- und Validitätskontrollen sowie ein ausreichendes Beobachtertraining (vgl. Bd. I, 1.3.2.3).

(1) *Standardisierte Beobachtung*

Die einzelnen Methodenvarianten der systematischen Verhaltensbeobachtung unterscheiden sich nicht nur nach dem Grad, sondern auch durch die Breite ihrer Bedingungskontrollen. Bei dem hier beschriebenen Ansatz werden nur die *Situationen*, in denen die Beobachtung stattfindet, (annä-



hernd) *konstant* gehalten, nicht jedoch die Art der Verhaltensregistrierung vorgeschrieben bzw. die (freie) Wortwahl eingeengt. Die GOTTSCHAIDT'schen Turmbauversuche oder HECKHAUSENS Studien zur Genese der Leistungsmotivation sind bekannte Beispiele aus der Fachliteratur für solche standardisierten Beobachtungen (vgl. LANGHORST 1974/78). Trotz unbestreitbarer Vorzüge, etwa im Hinblick auf die Möglichkeit der Ergebniskontrolle durch Wiederholungsuntersuchungen, findet dieses Verfahren nur schwer Eingang in die Praxis der Schülerbeurteilung und -beratung. Der Hauptgrund hierfür liegt offensichtlich im relativ großen Arbeits- und Zeitaufwand. Ökonomischer und deshalb häufig favorisiert sind die im folgenden dargestellten Methoden der systematischen Verhaltensbeobachtung.

(2) Kategoriensysteme

Zunächst geht man einen Schritt weiter, indem nun auch die Verhaltensbeschreibung reglementiert wird. Dazu dienen sog. Kategoriensysteme, z.B. Auswahlkategorien bestimmter Verhaltensweisen, Eigenschaftslisten u.ä., die dem Protokollanten vorgegeben werden. Die „Beschreibung“ des beobachteten Verhaltens besteht also in der *Zuordnung* zu bestimmten Verhaltenskategorien. Dabei können die Häufigkeit der beobachteten Verhaltensweisen und/oder der Zeitpunkt ihres Auftretens jeweils in der zutreffenden Kategorie markiert werden, sofern nicht eine freie Beschreibung innerhalb festgelegter Verhaltenskategorien möglich ist (vgl. HASEMANN 1964, S. 817).

Die heute vielfach gebräuchlichen Kategoriensysteme gehen fast alle auf das Konzept von BALES (1951 bzw. 1972) zurück. Zur Interaktionsanalyse in kleinen Gruppen schlägt er 12 Kategorien vor, die sich auf 6 Problembereiche erstrecken (Orientierung, Bewertung, Kontrolle, Entscheidung, Spannungsbewältigung, Integration). Die Kategorien sind überwiegend positiv formuliert und enthalten eine Reihe von Definitionsbeispielen, die dem (geschulten) Beobachter die Zuordnung der jeweils beobachteten Handlung eines Gruppenmitglieds in die fragliche Kategorie erleichtern sollen. Das nachstehend wiedergegebene *BALES'sche Kategoriensystem* ist der Veröffentlichung von 1972 (S. 154) entnommen.

- 1) Zeigt Solidarität (bestärkt den anderen, hilft, belohnt usw.).
- 2) Entspannt Atmosphäre (scherzt, lacht, zeigt Befriedigung usw.).
- 3) Stimmt zu (nimmt passiv hin, versteht, stimmt überein, gibt nach usw.).
- 4) Macht Vorschläge (gibt Anleitung, wobei Autonomie des anderen impliziert ist).
- 5) Äußert Meinung (bewertet, analysiert, drückt Gefühle oder Wünsche aus).
- 6) Orientiert (informiert, wiederholt, klärt, bestätigt usw.).
- 7) Erfragt Orientierung (Information, Wiederholung, Bestätigung usw.).

- 8) Fragt nach Meinungen (Stellungnahmen, Bewertung, Analyse, Ausdruck von Gefühlen usw.).
- 9) Erbittet Vorschläge (Anleitung, mögliche Wege des Vorgehens).
- 10) Stimmt nicht zu (zeigt passive Ablehnung, Förmlichkeit, gibt keine Hilfe usw.).
- 11) Zeigt Spannung (bittet um Hilfe, zieht sich zurück usw.).
- 12) Zeigt Antagonismus (setzt andere herab, verteidigt oder behauptet sich).

Dem aufmerksamen Leser dürfte nicht entgangen sein, daß manche der angeführten Kategorien bzw. Definitionsbeispiele bereits erste Deutungen, z.B. Vermutungen über die den Handlungen zugrundeliegenden Motive, enthalten. Damit wird zugleich eine Schwäche vieler Kategoriensysteme (in der Verhaltensbeobachtung) deutlich: die Schwierigkeit, angemessene *deskriptive* Verhaltenskategorien zu finden (vgl. Bd. I, 1.3.2.2). In dem älteren Protokollierungssystem von PUCKETT (1928) zur Erfassung der Schülermitarbeit im Unterricht scheint dieses Problem besser gelöst zu sein; die Kategorien sind hier näher an der Beobachtungsebene angesiedelt, also deutungsfreier formuliert. Allerdings geht dies zu Lasten einer starken Einengung des erfaßten Verhaltensspektrums, wie das PUCKETTSche *Kategoriensystem* (zit. n. SCHULZ u.a. 1970, S. 664 f.) veranschaulicht.

Schüler meldete sich.

Schüler meldete sich und wurde vom Lehrer drangenommen.

Schüler meldete sich, wurde drangenommen und gab eine Einwortantwort.

Schüler meldete sich, wurde drangenommen und gab eine befriedigende Antwort.

Schüler meldete sich, wurde drangenommen und gab eine gute Antwort.

Schüler meldete sich, wurde drangenommen und gab eine sehr gute Antwort.

Schüler kam dran, ohne sich gemeldet zu haben.

Schüler kam dran, ohne sich gemeldet zu haben, und gab eine Einwortantwort.

Schüler kam dran, ohne sich gemeldet zu haben, und gab eine befriedigende Antw.





Schüler kam dran, ohne sich gemeldet zu haben, und gab eine gute Antwort.

Schüler kam dran, ohne sich gemeldet zu haben, und gab eine sehr gute Antwort.

Schüler kam dran, ohne sich gemeldet zu haben, und gab keine Antwort.

Schüler stellte eine Frage.

Schüler sprach ohne Aufforderung des Lehrers.

Im Original finden sich noch Kodierungsvorschläge für die einzelnen Schülerreaktionen, z.B.:     usw.

Diese sollen die Arbeit des Protokollanten erleichtern und die Auswertung vereinfachen, indem etwa nur noch gezählt werden muß, wie oft auch die einzelnen Symbole (Reaktionen) im Klassenspiegel auftauchen. Weitere Beispiele finden sich in der einschlägigen Literatur (vgl. CRONACH u. FRENZ 1969, SCHULZ u.a. 1970, M. HOFFMANN 1973, HANKE u.a. 1974, LANGHORST 1974/78, TISMER 1976, L. HOFFMANN 1977, ZIEFUSS 1978).

(3) Beobachtungsbögen

Der (Schüler-)Beobachtungsbogen ist im Prinzip ähnlich aufgebaut. Auch hier werden Kategoriensysteme zur Verhaltensbeschreibung verwendet. Jedoch ist das Erfassungsspektrum reichhaltiger, und die Beobachtungskategorien sind zumeist unterschiedlichen Verhaltensbereichen systematisch zugeordnet. Dies hat den Vorteil, daß der Beobachter über bereits für einen bestimmten Untersuchungszweck ausgewählte (relevante) Merkmale bzw. Merkmalsverbände in komplexen Kategoriensystemen verfügen kann, wichtige Verhaltensaspekte nicht so leicht übersieht oder „vergißt“ und in seinem Ausdrucksvermögen weniger vom eigenen aktuellen Wortschatz abhängig ist. Als Nachteil wird vielfach die persönliche Einengung der Beobachtungs- und Beschreibungsmöglichkeiten empfunden; auch sind mit jedem stärker elaborierten Verhaltenssystem persönlichkeits-theoretische Implikationen fast unvermeidlich.

Die Eintragungen auf dem Beobachtungsbogen sind, wie schon angedeutet, gewöhnlich in mehrere Abschnitte untergliedert. Meistens finden sich im ersten Teil des Bogens Personalangaben, Informationen über die Familie (Elternberuf, Geschwisterzahl, Wohnverhältnisse usw.), Angaben über den Gesundheitszustand des Schülers, Schullaufbahn-daten u.ä. Im zweiten Teil werden Bemerkungen zu den schulischen Lernleistungsdimensionen eingeplant, vor allem über die kognitiven (intellektuellen Fähigkeiten) und nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen (z.B. Leistungsmotivation, Konzentration, Arbeitshaltung, Interessen, Gefühle usw.) sowie Lernergebnisse (Schulleistungen i.e.S.) des Schülers. Schließlich enthält der Beobachtungsbogen einschlägige Kategorien zum Sozialverhalten. In dieser oder in modifizierter Form sind die meisten Schülerbeobachtungsbögen aufgebaut.

Eine nahezu lückenlose Übersicht über die zur Zeit in den einzelnen Bundesländern verwendeten Beobachtungsbögen – vorab auf der Orientierungsstufe – haben BESSER u.a. (1977) publiziert. Allerdings bedient sich die Mehrzahl der Autoren solcher „Beobachtungs“-Bögen, dies zeigt die Veröffentlichung eindrucksvoll, zur Kodierung der Verhaltensdaten sog. Ratingskalen (vgl. 1.2.2.2). Und auch dort, wo man auf *Ratingskalen* verzichtet, überwiegen die sog. Inferenz- gegenüber den reinen Beschreibungskategorien (vgl. 1.2.2.1). Der Grund dafür liegt wohl vor allem in der besseren Ökonomie dieser Form der Verhaltensfassung, wenngleich die Fehlerquellen im Vergleich zur Verhaltensbeobachtung und -beschreibung eher zunehmen dürften.

1.2.2. Verhaltensbeurteilung in der pädagogischen Diagnostik

Um den Unterschied zwischen Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren i.e.S. deutlicher zu machen, bedarf es vorab einer Erörterung des Begriffs der *Inferenz* (Schlußfolgerung) in diesem Zusammenhang.

Die einzelnen Beobachtungen müssen – sollen sie nicht dem Vergessen anheimfallen – protokolliert bzw. registriert werden. Beobachtungsdaten können mehr beschreibend oder mehr beurteilend registriert werden. Erfolgt die Registrierung (Kodierung) des Verhaltens *deskriptiv*, dann haben wir es mit sog. *Beobachtungsverfahren* zu tun (vgl. 1.2.1). Hier ist der Grad der Inferenz niedrig bzw. – im Idealfalle – gleich null, d.h. der kognitive Vorgang zwischen der Verhaltensbeobachtung (Wahrnehmungsakt) und der Verhaltensregistrierung (Kodierung) geschieht ohne Schlußfolgerungen, also mit Hilfe reiner Beschreibungskategorien (auf dem verbalen oder allenfalls adverbialen Niveau; vgl. Bd. I, 1.3.2.2). Die so gewonnenen Beobachtungsdaten bezeichnet ROSENSHINE (1971, 1973) als *niedriginferente* Maße. Demgegenüber ist bei den sog. *Beurteilungsverfahren* (auch *Schätzverfahren* oder *Ratings* genannt) der Grad der Inferenz relativ hoch; entsprechende Beobachtungen werden hier nicht deskriptiv kodiert (z.B. auf dem verbalen oder adverbialen Beschreibungsniveau), vielmehr geschieht die Verhaltensregistrierung jetzt mehr oder weniger interpretativ (z.B. mit Hilfe von Zuordnungskategorien auf dem adjektivischen oder gar substantivischen Niveau; vgl. Bd. I, 1.3.2.2). Nach ROSENSHINE lägen hier *hochinferente* Daten vor, weil der Beobachter seine Beobachtungen unmittelbar (ohne die Zwischenstufe der Beschreibung) interpretiert. Dies geschieht beispielsweise in der Zensurengebung, wo der Lehrer – mit Hilfe einer fünf- oder sechsstufigen Notenskala – das konkret beobachtete Leistungsverhalten des Schülers (als „gut“ vs. „schlecht“) bewertet und gegebenenfalls daraus Rückschlüsse auf die Ausprägung der Lernfähigkeit oder anderer Merkmale zieht. Den skizzierten Vorgang bezeichnet man als *Inferenz* bzw. entsprechende Aussagen als *Inferenzkategorien*.

Praktisch verwenden alle Verfahren zur Verhaltensbeurteilung Inferenzkategorien, also Indikatoren mit mehr oder weniger hohem Abstraktionsgrad. Dieses Vorgehen ist wesentlich ökonomischer als die Erfassung niedriginferenter Daten (*Verhaltensbeschreibung*), gleichzeitig steigt jedoch mit der Verwendung hochinferenter Indikatoren das Risiko subjektiver Verzerrungstendenzen (zu den verschiedenen Beurteilungsfehlern vgl. KLEBER u.a. 1976, S. 39 ff.; KLEITER 1977, S. 37ff sowie Bd. I, 1.3.2.6 u. Bd. II, 5.1.2.3). SCHWARZER u. SCHWARZER (1977b, S. 50 f.) plädieren deshalb für „konkretisierte Schätzverfahren“, d.h. eine Kodierung der Beobachtungsdaten auf mittlerem Abstraktionsniveau. Dieser Kompromißvorschlag erscheint vernünftig und praktikabel (vgl. Abb. 5).

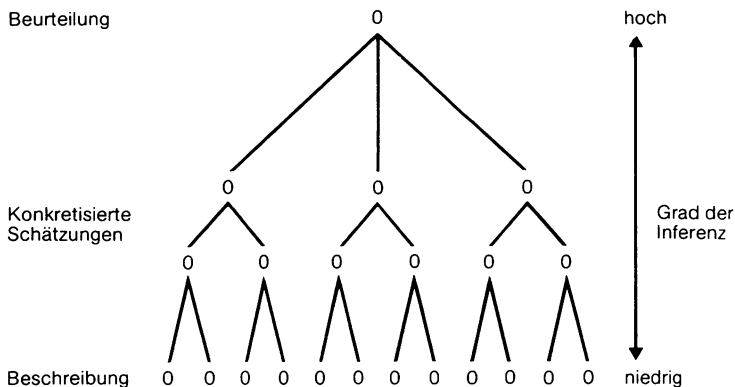


Abbildung 5: Konkretisierte Beurteilungsverfahren sensu SCHWARZER u. SCHWARZER (1977b, S. 51).

Die verschiedenen Formen der Verhaltensbeurteilung lassen sich in zwei große Gruppen einteilen: Schätzverfahren *mit* vs. *ohne* Verwendung von *Skalen* (Einschätzdimensionen). In der Praxis sind nicht selten kombinierte Techniken anzutreffen, so daß unserer Klassifikation in erster Linie eine Ordnungsfunktion zukommt. Zunächst seien die Verfahren *ohne* Schätzskalen kurz erörtert, um dann – ihrer praktischen Bedeutung entsprechend – ausführlicher auf die wichtigsten Ratingskalen einzugehen.

1.2.2.1. Verhaltensbeurteilung ohne Schätzskalen

Hierzu zählen neben den Eigenschaftslisten (sog. Check-list-Verfahren) vor allem die verschiedenen Modi der Beurteilungs- und Diagnosebögen.

① Eigenschaftslisten

Analog zu den (Beschreibungs-)Kategorien der Beobachtungsverfahren werden in der Verhaltensbeurteilung Zuordnungskategorien verwendet, die mäßig bis hoch inferent sind. So erfaßt der Beobachter „charakteristische“ Eigenschaften einer Person, indem er die beobachteten Verhaltensweisen direkt bestimmten vorgegebenen Eigenschaftsbegriffen bzw. Inferenzkategorien zuordnet, z.B. „technisch begabt“, „intelligent“, „vernünftig“, „gehemmt“, „befangen“ oder „unintelligent“, „heiter“, „unbeschwert“, „hilflos“, „lieb“ usw. Die benutzten Kategorien sind in einer sog. *Eigenschaftsliste* (check-list) zusammengefaßt, deren Systematik häufig nicht explizierte Persönlichkeitskonzepte zugrundeliegen. Auf die Gefahr negativer Auswirkungen sog. impliziter Persönlichkeitstheorien wurde bereits

mehrfach hingewiesen (vgl. noch LANGHORST 1974/78, S. 247 ff.); sie sind natürlich auch hier einzukalkulieren. Dieselben Vorbehalte gelten prinzipiell gegenüber den Beurteilungs- und Diagnosebögen, soweit diese Eigenschaftsbegriffe u.ä. verwenden.

② Beurteilungsbögen

Beurteilungsbögen stellen das Pendant zu den Beobachtungsbögen dar. Der einzige Unterschied besteht darin, daß hier Inferenzkategorien an Stelle von Beschreibungskategorien Verwendung finden. Voraussetzung für die Entwicklung solcher Beobachtungs- bzw. Beurteilungsbögen ist nach HASEMANN (1964, S. 828) die Beantwortung folgender Fragen:

- Wer soll beurteilt werden? (Auswahl des/der Pbn);
- Welchem Zweck dient die Beurteilung? (Problemstellung der Untersuchung);
- Wer soll beurteilen? (Auswahl des/der Beobachter/s bzw. Rater/s);
- Welche Merkmale sollen beurteilt werden? (Festlegung der Merkmals- bzw. Verhaltensdimensionen, Auswahl der Beobachtungssituation/en);
- Wie sind die Merkmale bzw. ihre Ausprägungsgrade zu definieren? (Definition der Erfassungsmerkmale bzw. ihre operationale Bestimmung, z.B. Art und Stufen der Ratingskala).

Als allgemeinen, im Hinblick auf die konkrete Problemstellung jeweils zu modifizierenden Orientierungsrahmen nennt THOMAE (1971, S. 44 ff.) sechs Hauptrichtungen des Verhaltens, die bei der Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden sollten:

- Verhalten in Spiel und Freizeit,
- Verhalten zu Gleichaltrigen bzw. Kameraden,
- Verhalten zu Erwachsenen (Erziehern, Lehrern),
- Verhalten zu sich selbst,
- Verhalten zu Sachgegenständen und sachlichen Aufgaben,
- Verhalten zu Wertbereichen u.ä.

Neuere Beurteilungsbögen enthalten fast ausnahmslos der besseren Quantifizierbarkeit wegen sog. Schätzskalen (vgl. 1.2.2.2), die zudem das Protokollieren der Beobachtungsdaten erleichtern. Das nachstehend abgebildete Beispiel zur Einschätzung der Ich-Stärke, reduziert auf die Indikatoren „konstruktive“ vs. „gehemmte“ Aggression, veranschaulicht diese Funktion recht gut; weitere Muster finden sich in der angegebenen Literatur, z.B. BESSER u.a. (1977), ZIEFUSS (1978).

	immer	häufig	gelegentlich	selten	nie
	1	2	3	4	5
aktiv					
träge					
entschlußfähig					
entschlußunfähig					
kreatives Denken					
einfallloses, konformes Denken					
kooperativ					
gefügig					
kann eigene Interessen artikulieren					
kann eigene Interessen nicht artikulieren					
kann Gruppentätigkeiten koordinieren					
unfähig, andere anzuleiten					
kritisch					
unkritisch					
selbstkritisch					
übersteigert selbstkritisch					
tolerant gegenüber Fremdkritik					
empfindlich gegenüber Fremdkritik					

Abbildung 6: Beurteilungsbogen zur Einschätzung der Ich-Stärke (n. Ulich u. Mertens 1976, S. 157).

Der folgende Schülerbeurteilungsbogen ist in zweifacher Hinsicht interessant:

- Die verwendeten Merkmalskategorien sind (im Vergleich zum ersten Beispiel) mäßig inferent, also stärker an der Beobachtungsebene orientiert.

IBS		INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND STUDIENINFORMATION STUTTGART	
MERKMALSBOGEN ZUR VERHALTENSBEURTEILUNG DURCH DEN LEHRER		Standardantwortbogen Typ 03	
Name _____ Vorname _____		Bitte Zahlen hier erst schreiben, dann markieren!	
Schule _____		Bildungs- beratungs- stelle	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9
Klasse <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 hier unterrichtete Fächer Halbjahr <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 Alter in Jahren <input type="text"/> <input type="text"/> Geschlecht <input type="radio"/> Junge <input type="radio"/> Mädchen A markiert man so <input type="checkbox"/> nicht so <input type="checkbox"/>	Unter- suchungs- jahr Schul- Nr. Proband- Nr.	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9
ERLÄUTERUNG: Ausprägungsgrad Markieren Sie bitte den Buchstaben, der der jeweiligen Merkmals- ausprägung am nächsten kommt. Die mittlere Position soll das jeweilige Verhalten des Durchschnittsschülers der Klasse repräsentieren. nb = nicht beobachtet.		Ausprägungsgrad <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb	
Verhalten im Unterricht		1 arbeitet intensiv mit <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 2 leicht ansprechbar auf neue Lerninhalte <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 3 Interesse an neuen Lerngegenständen bleibt in der Regel erhalten <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 4 ist allgemein aktiv und lebendig <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb	
Lernverhalten		5 arbeitet selbständig mit <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 6 erledigt schriftliche Arbeiten gründlich und sorgfältig <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 7 liest neuen Unterrichtsstoff schnell auf <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 8 kann konzentriert arbeiten, läßt sich wenig ablenken <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 9 arbeitet gleichmäßig mit, keine Leistungsschwankungen <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 10 braucht kaum Lernhilfen <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 11 spricht gewandt <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 12 mündliche Darstellung von Aufgaben ist sehr klar und verständlich <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 13 manuelle Arbeiten werden sehr geschickt ausgeführt <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb	
Emotionalität		14 in Prüfungen und Stressituationen ruhig und gelassen <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 15 ist gut gesteuert und beherrscht <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 16 ist leicht ansprechbar <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 17 ist allgemein ausgeglichen <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 18 ist selbstbewußt und selbstsicher <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 19 schätzt seine Leistungsfähigkeit adäquat ein <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 20 hat keine Angst vor der Klasse zu reden <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 21 ist nicht gleich entmutigt von Mißerfolgen <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb	
Gruppenverhalten		22 findet schnell Kontakt zu Gleichaltrigen <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 23 findet leicht Kontakt zum Lehrer <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 24 arbeitet gut mit anderen in der Klasse zusammen <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb 25 übernimmt gern Gemeinschaftsaufgaben <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> nb	
Dieses Feld bitte nur auf besondere Anweisung ausfüllen		Körperliche und gesundheitliche Beeinträchtigungen Sonstige Hinweise und Bemerkungen auch zu einzelnen Punkten evtl. Begründung für bestimmte Schweregrade und Verhaltens- auffälligkeiten (z. B. Legastheniker) Besondere Interessen Ort Datum Unterschrift des Lehrers	

Abbildung 7: Merkmalsbogen zur Verhaltensbeurteilung von Schülern (in der baden-württembergischen Bildungsberatung).

– Der Bogen ist als maschinenlesbarer Markierungsbeleg gestaltet, der eine rationelle Auswertung ermöglicht. Dieser Vorteil wirkt sich vor allem bei umfangreicheren Stichprobenerhebungen, etwa im Rahmen der Schullaufbahnberatung, aus.

③ Diagnosebögen

Hierunter versteht man Beurteilungsbögen, die speziell der Lern diagnose dienen. Diagnosebögen sind bisher vorwiegend an Gesamtschulen entwickelt und eingesetzt worden. Sie beinhalten zumeist ein Kategoriensystem, das objektive, d.h. (annähernd) unter Standardbedingungen erhobene, Lehrerurteile oder Lernleistungs- und relevante Verhaltensmerkmale des einzelnen Schülers zusammenfaßt. Dessen Lernfortschritte werden hierbei nicht an Hand der üblichen Zensuren (Ratingskala), sondern mit Hilfe anderer -differenzierter- Zeichensysteme markiert, sofern nicht verbale Beschreibungs- oder Inferenzkategorien benutzt werden (vgl. Abb. 8).

		Stichworte zum Thema, zur Unterrichtseinheit				
	Dauer →					
Stichworte zu Lernzielen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gesichtspunkten des Unterrichts	Grundeinsichten in den Aufbau des Satzes und Textes					
	Analysierendes Verstehen von Texten					
	Beschreiben der Informationen in Texten					
	Wiedergabe lateinischer Texte in der Muttersprache					
	Erkennen der Abhängigkeit des Denkens und Handelns in der Antike von den Gesellschaftsstrukturen					
	Auswertung im Hinblick auf die eigene gesellschaftliche Situation					

Abbildung 8: Diagnosebogen für das Fach Latein (nach WENGEL; aus BACHMAIR 1975, S. 951).

Curriculumbezogene Diagnosebögen sind häufig an der sog. TAYLOR-Matrix (vgl. SCHOTT 1972) orientiert. Dabei werden die einzelnen Lernziele durch lineare Kombination standardisierter Inhalts- und Verhaltenskategorien (Lernzielstufen) definiert (vgl. Abb. 9).

Inhaltsklassen Lernzielstufen	Wort- schatz A	Aus- sprache B	Ortho- graphie C	Gram- matik D	Sprachlicher Ausdruck E
1 Reproduktion					
2 Reorganisation					
3 Transfer					
4 Problemlösendes Denken					

Für die Zuordnung der Schülerleistung zu den einzelnen Zielkategorien ist es erforderlich, daß die Verhaltensklassen (Lernzielstufen) weiter operationalisiert werden. Am Beispiel „Grammatik“ bedeutete dies etwa:

D₁ = Grammatische Elemente beherrschen, Regeln wörtlich wiederholen können;

D₂ = An Hand eines unbekannten Beispiels bereits bekannte grammatikalische Regeln wiederentwickeln können;

D₃ = Grammatikalische Regeln im Satz anwenden können;

D₄ = An Hand von Beispielen grammatische Gesetzmäßigkeiten selbständig entwickeln können.

Während also unter „**Reproduktion**“ hier „Gelerntes auf Abruf durch Stichworte aus dem Gedächtnis wiedergegeben“ bedeutet, ist „**Problemlösendes Denken**“ als „**Neuleistung des Lernenden**“ definiert (vgl. BACHMAIR 1975, S. 956). Weitere Beispiele finden sich bei BLOOM u. a. (1971).

Abbildung 9: Diagnosebogen der Gesamtschule Dillingen für das Fach Französisch (nach FEDERKEIL 1973, S. 143).

Erklärtes Ziel dieser oder ähnlicher Verfahren ist es, neben der allgemeinen *Verbesserung der Lern- (Prozeß-)Diagnose* eine größere *Transparenz der Schülerbeurteilung* zu erreichen. Durch schriftliche Fixierung der Beurteilungskriterien sollen die aus subjektiven Einstellungen und Erwartungshaltungen resultierenden Fehlertendenzen vermindert werden. Die angestrebten Ziele scheinen jedoch vorerst nur teilweise erreicht worden zu sein (vgl. BACHMAIR 1975, S. 951; BESSER u.a. 1977, S. 92). Immerhin sind Bemühungen um eine objektivere Beurteilung von Schülerleistungen zu begrüßen, auch wenn die vorliegenden Instrumente vielfach noch verbessert werden müssen. Darauf wird später noch einzugehen sein (vgl. 2.3 u. 2.4).

1.2.2.2. Verhaltensbeurteilung mit Hilfe von Schätzskalen

Schätzskalen (rating scales) sind heute die gebräuchlichste Form der Verhaltensbeurteilung. Sie dienen nicht nur der Erfassung lern- und leistungs-

Ob eine Schätzskala uni- oder bipolar anzulegen ist, hängt vor allem von der Struktur des erfaßten Merkmals ab. Für eindimensionale Merkmale (z.B. männlich vs. nicht-männlich, nüchtern vs. nicht-nüchtern usw.) verwendet man *unipolare* Skalen. Dabei sollten aus Gründen der subjektiven Informationsverarbeitungskapazität (vgl. MILLERS magische Zahl 7 plus oder minus 2) nicht mehr als 7 bis 9 Stufen, im Hinblick auf genügende Differenzierung jedoch auch nicht weniger als 5 bis wenigstens 3 Stufen eingeplant werden. Zur Einschätzung komplexer Merkmale eignen sich *bipolare* Skalen, die als zwei unipolare Skalen aufgefaßt werden können. Bipolare Skalen haben einen neutralen Mittelpunkt (0), von dem aus nach beiden Seiten zu den Polen hin die Merkmalsausprägungsgrade ansteigen. Bipolar strukturierte Merkmale sind z.B. männlich vs. weiblich, Zustimmung vs. Ablehnung, anregend vs. nüchtern usw.

Die Wahl der Skalenvariante sollte nach LANGER u. SCHULZ v. THUN (1974) durch die Kriterien der Einfachheit, der Übersichtlichkeit und der „natürlichen“ Abstufungsfolge bestimmt sein. Als Meßwert fungiert die vom Beurteiler (Rater) markierte Zahl, so daß die Auswertung numerischer Schätzskalen sehr einfach ist. Zugleich ist damit weitgehende Objektivität gewährleistet. Zuverlässigkeit und Gültigkeit numerischer Schätzskalen hängen darüber hinaus vom Konkretisierungsniveau der Indikatoren sowie vom Grad der Übereinstimmung verschiedener Rater ab. Letztere läßt sich durch systematisches Ratertraining nachweislich steigern. Dasselbe gilt für die Verwendung graphischer Schätzskalen.

② Graphische Schätzskalen

Graphische Schätzskalen sind im Prinzip ähnlich aufgebaut wie die beschriebenen numerischen Skalen. Sie gestatten jedoch eine stufenlose Einschätzung beobachteter Merkmalsausprägungen bzw. Verhaltensweisen, wobei gegebenenfalls wiederum auf verbale Kategorien zurückgegriffen wird. Die Auswertung geschieht durch Auflage eines Maßstabsrasters auf die (graphische) Ratingskala. Nicht selten besteht allerdings hier die Gefahr einer Überdifferenzierung, d.h. Scheingenauigkeit solcher Ratings. Da zudem der Auswertungsaufwand erheblich größer ist, sollte man in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik numerische Schätzskalen oder kombinierte Formen (mit Kategorienverankerungen) vorziehen (Abb. 11).

(3) Standard-Schätzskalen

Im Gegensatz zu den bisher behandelten Skalentypen, bei denen die Merkmals- oder Verhaltenseinschätzung an Hand eines mehr oder weniger impliziten Vergleichsmaßstabs vorgenommen wird, enthalten sog. *Standard-Skalen* (zur Vermeidung von Tendenzfehlern) präzise Angaben über die Bezugsgruppe bzw. den entsprechenden Standard oder Maßstab. Ein interessantes Beispiel dazu liefert die Standard-Skala *man-to-man*, wie sie

A. Graphische Schätzskalen ohne Kategorien

Beispiel a)

Erfassungsdimension: Bildungsinteresse

+

Beispiel b)

Erfassungsdimension: Sympathie

Der Arbeitskollege (Lehrer, Schüler usw.) ist mir

unsympathisch _____ sympathisch

Beispiel c)

Mischform (Kombination von numerischer und graphischer Skala)

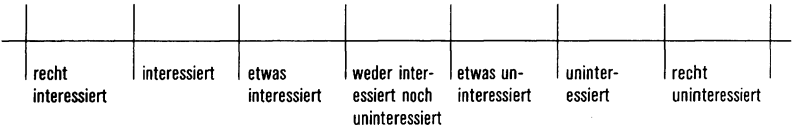
Der Arbeitskollege (Lehrer, Schüler usw.) ist mir

unsympathisch $\begin{matrix} -3 & -2 & -1 & 0 & +1 & +2 & +3 \end{matrix}$ sympathisch

B. Graphische Schätzskalen mit verbalen Kategorien

Beispiel a)

Erfassungsdimension: Interesse



Beispiel b)

Mischform (aus LANGE u. SCHULZ v. THUN 1974, S. 104)

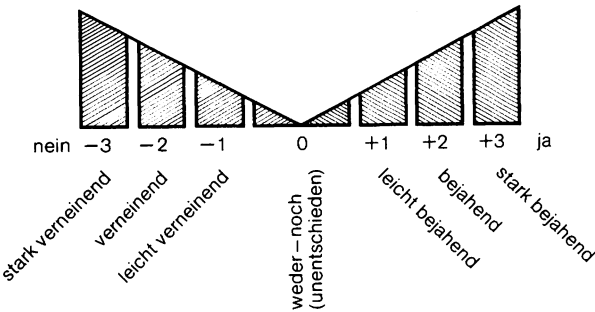


Abbildung 11: Graphische Schätzskalen.

trifft gar nicht zu			durchschnittlich			trifft sehr stark zu
Schüler X			Schüler Y			Schüler Z

Abbildung 12: Standardskala „man-to-man“ (Beispiel aus OSTERLAND 1976, S. 808).

etwa von WIECZERKOWSKI u.a. (1974) zur Erfassung der manifesten Angst im AFS (vgl. 2.3.2.3) verwendet wurde (vgl. Abb. 12).

Der Lehrer (oder ein anderer Beurteiler) stellt sich dabei je einen Schüler der betr. Klasse oder Bezugsgruppe vor, bei dem das fragliche Merkmal (z.B. Schulangst) stark, durchschnittlich und schwach ausgeprägt ist; diese werden in die obere Zeile der abgebildeten Liste eingetragen und fungieren als Bezugspersonen. Anschließend vergleicht der Beurteiler die übrigen Schüler (Pbn) mit diesen Bezugspersonen und ordnet sie in die siebenstufige Ratingskala ein (untere Zeile).

HASEMANN (1964, S. 822) sieht die Vorteile einer solchen man-to-man-Skala vor allem darin, „daß hierbei die Einstufung in bezug auf Menschen vorgenommen wird, die dem Beurteiler als Maßstab dienen können, weil er sie kennt. Die Wiederholungszuverlässigkeit ist stabiler, als wenn sich der Beurteiler nur an Items (Kategorien) halten kann“. Weitere Skalierungsmethoden sind bei GUILFORD (1964, S. 270 ff.), HELLER u. ROSEMAN (1974, S. 40 ff.), OSTERLAND (1976, S. 805 ff.) sowie in der bereits angeführten Literatur beschrieben.

(4) Exkurs: Polaritätenprofil

Das Polaritätenprofil (Eindrucksskala oder semantic differential) ist eine von OSGOOD (1952) und HOFSTÄTTER (1955) entwickelte Technik zur quantitativen Begriffsanalyse unter dem Aspekt der Konnotationen (vgl. auch Kap. 3). Im Gegensatz zum Rating, bei dem eine direkte und mehr oder weniger rational gesteuerte Einschätzung bestimmter Verhaltensweisen und Merkmale erfolgt, geschieht die Einstufung mit Hilfe des semantischen Differentials indirekt und spontan. So soll etwa der emotional getönte Bedeutungshof, die „Gefühlsaura“ (Konnotation), des Begriffs „Curriculum“ durch spontane Einstufung zwischen vorgegebenen Merkmalspolaritäten erfaßt werden, z.B.:

männlich	-	-	-	-	-	-	-	weiblich
kalt	-	-	-	-	-	-	-	warm
feucht	-	-	-	-	-	-	-	trocken
aktiv	-	-	-	-	-	-	-	passiv
krank	-	-	-	-	-	-	-	gesund

„Es geht hier nicht um das Rating des Gesundheitszustandes eines Curriculums, sondern um die Einordnung des Begriffs „Curriculum“ in einen semantischen Raum, der aus mehreren solcher Polaritäten gebildet wird und einen Schluß auf den subjektiv wertenden Eindruck zulassen soll, den man vom Curriculum hat“ (SCHWARZER u. SCHWARZER 1977 b, S. 55). Die Polaritäten stehen zu dem Einschätzungsgegenstand also nicht in einem sachlichen, sondern in einem assoziativen (psychologischen bzw. erlebten) Zusammenhang. Die empirisch ermittelten Profile werden korrelationsstatistisch ausgewertet (vgl. Bd. I, 1.4.6) und ermöglichen somit

Aussagen über subjektiv erlebte Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Gegenständen.

(5) Soziometrische Schätzverfahren

Das soziometrische Verfahren, das auf MORENO (1954) zurückgeht, ist eine „Methode zur Erforschung sozialer Strukturen durch Messen der Anziehungen und Abstoßungen, die zwischen den Angehörigen einer Gruppe bestehen“ (S. 34). Es dient also der Erfassung interpersonaler Gruppenbeziehungen, vorzugsweise unter dem Aspekt der Präferenzen vs. Ablehnungen bzw. Gleichgültigkeit. Konkrete Anlässe einer soziometrischen Untersuchung sind z.B. die Veränderung der Sitzordnung im Klassenzimmer, Konstituierung von Spielgruppen und Sportmannschaften, Aufenthalt im Schullandheim, Klassenausflüge usw.

Die Datenerhebung geschieht durch Selbsteinschätzung der Gruppenmitglieder, die über bestimmte Präferenzen in bezug auf persönliche Beziehungen und/oder soziale Funktionen befragt werden. Als Voraussetzung für die Anwendung dieses Verfahrens, das eigentlich den Interview- oder Explorationstechniken zuzurechnen ist (vgl. 1.3), wird ein gewisser Bekanntheitsgrad der Gruppenangehörigen gefordert. Ferner stellen die sog. Negativ-Wahlen ein besonderes Problem dieses Verfahrensansatzes dar.

Die Auswertung der Daten erfolgt durch Eintragung der ermittelten Wahlen in eine sog. soziometrische Tabelle. Diese bildet die Grundlage für alle weiteren Verarbeitungs- und Interpretationsschritte, insbesondere auch zur Erstellung des *Soziogramms* (vgl. Bd. II, 3.2.3.3). Zur Absicherung der Gültigkeit soziometrischer Daten empfehlen sich zusätzliche Beobachtungen über das tatsächliche Kontaktverhalten der Gruppenmitglieder u.ä. Ausführlichere Darstellungen des soziometrischen Ansatzes bieten DOLLA-SE (1973), ENGELMAYER (1973), BRÜGGEN (1974), HÖHN u. SEIDEL (1976).

Literaturempfehlung

BESSER, H., WÖRCKE, M. u. J. ZIEGENSPECK: Der Schülerbeobachtungsbogen. Westermann, Braunschweig 1977.

LANGER, I. u. F. SCHULZ VON THUN: Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Reinhardt, München 1974.

LANGHORST, E.: Beobachtung und Beurteilung des Schülerverhaltens im Unterricht. In: HELLER, K. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1978³.

OSTERLAND, J.: Verhaltensbeurteilung von Schülern mit Hilfe von Ratingskalen. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.

SCHWARZER, C. u. R. SCHWARZER: Praxis der Schülerbeurteilung. Kösel, München 1977 (Kap. 1 u. 2).

1.3. Gesprächsdiagnostische Methoden

1.3.1. Allgemeine Grundlagen

Pädagogen, Psychologen und Sozialarbeiter werden immer wieder vor die Aufgabe gestellt, mit Kindern und Jugendlichen sowie mit deren Angehörigen psychologisch informative und hilfreiche Gespräche zu führen. Schildert ein Jugendlicher z.B. seine Zukunftspläne, das Verhältnis zu den für ihn wichtigen Bezugspersonen oder andere Aspekte seiner gegenwärtigen Lebenssituation, so kann ein derartiges Gespräch bei sachgerechter Durchführung und Auswertung diagnostisch relevante Hinweise liefern.

Es lassen sich verschiedene Arten gesprächsdiagnostischer Verfahren unterscheiden. Je nach Zielsetzung werden sie sensu SCHRAML (1964, S. 869) eingesetzt zur:

- Informationssammlung (information getting interview),
- Persönlichkeits- und Eignungsdiagnostik (assessment interview),
- Beeinflussung und Persönlichkeitsveränderung (educational, consulting and therapeutic interview).

In der Praxis läßt sich die Abgrenzung zwischen Gesprächen mit diagnostischer Funktion und solchen mit beeinflussender Zielsetzung nicht immer aufrechterhalten, sie sollte aber angestrebt werden. Während in der angelsächsischen Literatur für sämtliche Gesprächsarten die Bezeichnung „Interview“ bevorzugt wird, verwenden deutschsprachige Autoren diesen Ausdruck vorwiegend im Kontext der Meinungsforschung und Soziologie. Doch derartige Zuordnungen sind keineswegs eindeutig, so spricht man etwa auch vom diagnostischen Interview. Zumeist wird allerdings im pädagogisch-psychologischen Bereich ein Gespräch, das mit dem Untersuchten selbst geführt wird, als *Exploration* bezeichnet, während bei der *Anamnese* die Eltern oder nahestehende Bezugspersonen Informationen über die bisherige Persönlichkeitsentwicklung und derzeitige Lebenssituation des Pb liefern. Das Ziel von Exploration und Anamnese ist die Gewinnung diagnostischer Daten, nicht aber beratende und therapeutische Einflußnahme (vgl. dazu 4.4).

Bei einer „freien“ *Exploration* bestimmt der Befragte weitgehend den Fortgang des Gesprächs; der Untersucher greift nur selten gezielt ein, er läßt den

Partner spontan berichten. Die „*halbstandardisierte*“ *Befragung* geht dagegen von einem vorformulierten Leitfaden aus, der je nach Gesprächsverlauf eine Variation der anzusprechenden Themenbereiche und der Fragenabfolge ermöglicht; insgesamt gesehen ist hier eine weitgehende Strukturierung der zu erhebenden Informationen angestrebt. Beispiele für Fragenkataloge zu halbstandardisierten Gesprächen finden sich in vielen Veröffentlichungen (vgl. 1.4.3.1). Bei der vollstandardisierten Befragung (z.B. in der Meinungsforschung) ist der Ablauf gleichsam „vorprogrammiert“. Reihenfolge und Formulierung der Fragen sind fixiert; oft hat der Befragte nur noch die Wahl zwischen einer vorgegebenen Alternativ- oder Mehrfachwahl-Antwort (multiple choice).

Je nach Untersuchungsanlaß wird es sinnvoll sein, die beschriebenen Verfahren abwechselnd einzusetzen. Die freie Exploration kann bei manchen ratsuchenden Eltern und Kindern wichtige Hinweise auf bedeutsame Verhaltensweisen und mögliche Konfliktursachen für ein gezieltes Gespräch erbringen, während eine Reihe festformulierter Fragen ökonomisch, d.h. zeitsparend Informationen über relativ gesicherte Fakten zu liefern vermag, wie etwa den Besuch verschiedener Schulformen bzw. -stufen, Geschwisterzahl, Beruf der Eltern, Wohnsituation usw.

Psychodiagnostische Untersuchungen sollen möglichst zuverlässige und gültige Daten liefern. Studien zur *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* von Exploration und Anamnese zeigten, daß diese Methoden störanfällig sind. SCHMIDT u. KESSLER (1976, S. 125 ff.) haben in einer Übersicht Möglichkeiten der Beeinträchtigung gesprächsdiagnostischer Aussagen (während und nach der Erhebung) zusammengestellt. EYSENCK geht sogar so weit, dem Interview und der Exploration jegliche Zuverlässigkeit und Gültigkeit abzuspochen (1958, S. 57). Verschiedene neuere Untersuchungen und kritische Sammelreferate zum Problem der Gütekriterien von Gesprächsmethoden erbrachten jedoch durchaus befriedigende Befunde (vgl. CANNEL u. KAHN 1968, S. 540; FISSENI 1974). Vor allem ergab sich immer wieder, daß die Effizienz dieser Verfahren entscheidend von einer adäquaten Schulung der Untersucher abhängig ist.

1.3.2. Frageformulierung

Form und Inhalt der Fragen sind auf die Person des Befragten abzustimmen. Die Fragen sollen möglichst kurz und einfach sein. Entbehrliche Fachtermini und komplizierte Satzkonstruktionen sind zu vermeiden. Desgleichen sind Doppelfragen abzulehnen, d.h. solche, die mehrere Sachverhalte gleichzeitig aufgreifen, ebenso doppelte Verneinungen und suggestive Formulierungen. Es wird geraten, nicht zu abstrakte, sondern eher konkrete Fragen zu stellen.

Je nach Funktion und Form lassen sich verschiedene *Fragetypen* unterscheiden, z.B. Einleitungs- und Übergangsfragen, Alternativ- und Filterfragen, weiterhin geschlossene und offene sowie direkte und indirekte Fragen (vgl. YARROW 1960, S. 578 ff.; ANGER 1969, S. 576 ff.).

Geschlossene Fragen zum Freizeitverhalten eines 15jährigen Schülers wären etwa: „Verfolgst Du politische Diskussionen im Fernsehen?“ – „Haben Deine Eltern etwas dagegen, wenn Du spät nach Hause kommst?“ Offene Fragen zu diesem Themenbereich wären z.B.: „Welche Sendungen siehst Du im Fernsehen am liebsten?“ – „Wie verhalten sich Deine Eltern, wenn Du spät nach Hause kommst?“

Bei *offenen* Fragen nennt der Gesprächsleiter nur das Rahmenthema (beim angeführten Beispiel: Fernsehinteressen). Der Klient wird aufgefordert, die Antwort mit eigenen Worten frei zu formulieren; er kann dabei die für ihn bedeutsamen Aspekte hervorheben. *Geschlossene* Fragen lassen dagegen in der Regel nur die Wahl zwischen verschiedenen vorgegebenen Antworten; häufig wird auf sie lediglich zustimmend oder ablehnend reagiert oder ausschließlich mit dem gerade angesprochenen Stichwort. Antwortet ein wenig mitteilungsbereiter Schüler z.B. auf die Fragen: „Schreibst Du gerne Aufsätze?“ – „Was fällt Dir leichter, ein Diktat oder ein Aufsatz?“ nur knapp mit „Ja“, „Nein“ oder „Diktat“, ist sogleich wieder eine neue Frage zu stellen. Der Gesprächsfluß wird gestört oder ist nur mühsam in Gang zu halten. Die Antwortbereitschaft eines Klienten kann außerdem durch das relative Verhältnis offener und geschlossener Fragen beeinflusst werden. Überwiegen geschlossene Fragen zu sehr, erlebt er sich unter Umständen in seinen Äußerungsmöglichkeiten eingeschränkt und fühlt sich einem „Verhör“ ausgesetzt; allerdings erleichtern es geschlossene Fragen sprachlich weniger gewandten Personen, sich mitzuteilen (SCHEUCH 1973, S. 83).

Weiterhin wird zwischen *direkten* und *indirekten* Fragen unterschieden. Will man über die Freizeitbeschäftigung eines Jugendlichen etwas erfahren, so können direkte Fragen gestellt werden, z.B. „Wieviel Zeit verbringst Du beim Fernsehen?“ – „Spielst Du gerne Fußball?“ – „Wann machst Du Deine Schulaufgaben?“ Es ist aber auch möglich, diesen Themenbereich indirekt zu explorieren: „Was hast Du gestern nach der Schule gemacht?“ – „Wie hast Du das letzte Wochenende verbracht?“ Der Frage nach dem Verlauf des vorangegangenen Tages kann der Befragte nicht ohne weiteres entnehmen, daß sich der Untersucher z.B. für seine Fernsehgewohnheiten interessiert oder aber für die Zeitspanne, die er gemeinsam mit seinen Eltern verbringt. In diesem Zusammenhang sei auf Problem der Transparenz von Frageformulierungen verwiesen.

„Der Zweck einer Frage kann für den Befragten durchschaubar oder undurchschaubar sein, wobei die formulierte Frage an einer bestimmten Stelle des Transparenz-



Kontinuums eingeordnet werden kann, die determiniert ist durch die schulische Ausrichtung und den Stil des Explorators, den Wissenshintergrund des Befragten und seine Antizipation der Absichten des Explorators“ (SCHMIDT u. KESSLER 1976, S. 157).

Während sich direkte Fragen besonders eignen, um Fakten zu klären, sind indirekte Fragen zu empfehlen, wenn es darum geht, etwas über subjektive Sichtweisen, Gefühle und Einstellungen des Klienten zu erfahren. Dabei können spontan gegebene Antworten vom Gesprächsleiter je nach Relevanz angegriffen werden, sie bieten ferner Möglichkeiten, ein spezielles Thema unmittelbar anzusprechen.

1.3.3. Durchführung des psychodiagnostischen Gesprächs

1.3.3.1. Themenbereiche

Vor der Erhebung einer Anamnese oder einer Exploration ist nicht nur ein angemessener äußerer Rahmen zu schaffen, z.B. Raumgestaltung, Sitzordnung usw. (vgl. TISMER u.a. 1976, S. 844), sondern es ist auch besonders auf die Formulierung und die kritische Reflexion des vorgesehenen Gesprächsleitfadens zu achten. Art und Abfolge der sog. „Schlüselfragen“ sind zu prüfen. Für Erziehungs- und Schulberatung, aber auch für andere Aufgabenbereiche wurden verschiedentlich Anamnese- und Explorations-schemata sowie Fragebögen entworfen (vgl. THALMANN 1971, KEMMLER 1972, SCHMIDT u. KESSLER 1976).

Je nach Fragestellung werden im Rahmen eines psychodiagnostischen Gesprächs folgende Themenkreise aufgegriffen (vgl. SCHRAML 1969, S. 48):

- *Sozio-ökonomischer Hintergrund*, z.B. Schulbildung und Beruf der Eltern, Wohnungsgröße, Anzahl der zur Verfügung stehenden Bücher und Zeitschriften;
- *Körperliche Entwicklung*, z.B. Krankheiten, Auffälligkeiten bei Eß- und Schlafgewohnheiten;
- *Individuelle Entwicklung* und Schilderung der *augenblicklichen Lebenssituation* des Befragten, z.B. Beschreibung bestimmter Verhaltensweisen, Interessen und persönlicher Schwierigkeiten.

Bei allem Themenbereichen können entsprechend der Problemstellung die gegenwärtige Situation und frühere Entwicklungsphasen gleichsam in einer „Längsschnittbetrachtung“ angesprochen werden. Von entscheidender Bedeutung sowohl für die formale als auch für die inhaltliche Gestaltung eines Gesprächs ist das „explizite“ (und „implizite“) Bezugssystem des Diagnostikers. Stellen Konzepte des Verstärkungs- und Beobachtungsler-

nens den Orientierungsrahmen dar, so werden andere Inhalte erfragt als z.B. bei einer Exploration mit psychoanalytischer Ausrichtung.

1.3.3.2. Aufgaben während der Gesprächsführung

Bei einer psychodiagnostischen Befragung sind je nach Untersuchungsanlaß unterschiedliche Zielsetzungen zu berücksichtigen (vgl. KAMINSKI 1970, S. 273 ff.). Im allgemeinen sollten zu Beginn eher wenige Fragen gestellt werden, um eine einseitige Lenkung des Gesprächs zu vermeiden. Zudem wird empfohlen, eingangs einfache „offene“ Fragen zu bevorzugen, bei denen die Antworten leicht zu verbalisieren sind.

Von Fall zu Fall ist abzuwägen, ob kritische Themen wie z.B. emotional aufgeladene Konflikte unmittelbar oder erst zu einem späteren Zeitpunkt aufzugreifen sind. Erscheint ein neutraler Gesprächsbeginn angemessen, so ist dafür eine Tageslaufschilderung gut geeignet, wobei jedoch zu beachten ist, daß ein konkreter Tag beschrieben wird („Erzähle mir einmal, was Du gestern gemacht hast“). So erhält man ein zumeist aufschlußreiches Verhaltensspektrum und gewinnt Hinweise zur Erfassung von Interessen und Einstellungen, die wiederum Anhaltspunkte für die Formulierung weiterer Fragen bieten können.

Das Gespräch zwischen Untersucher und Klient bildet einen Interaktionsvorgang, in dessen Verlauf beide Seiten ständig *persönliche „Hypothesen“* formulieren. Der Gesprächsleiter hat die Informationen, die er erhält, sowohl bei der Aufstellung als auch bei der Prüfung von Hypothesen zu verarbeiten. Bereits erhaltene Antworten müssen dabei ständig präsent bleiben, um sie für Zusatzfragen verwenden zu können. Die Hypothesen des Klienten bestehen u.a. in Überlegungen, wie eine Frage zu beantworten sei; dabei können normative Vorstellungen, die Eigenart der Person des Fragenden sowie der situative Kontext eine wesentliche Rolle spielen.

Die Wirksamkeit körperlicher Züchtigungen als Erziehungsmittel soll hier als Beispiel angeführt werden. Auf direkte Fragen des Untersuchers hat ein Vater sich gegen diese Maßnahme ausgesprochen. Ein Grund dafür kann seine Vermutung sein, der Erziehungsberater lehne im Gegensatz zu ihm diese Bestrafungsform ab. Möglicherweise vertritt auch der Vater „wirklich“ die Ansicht bzw. den Erziehungsstandpunkt, Kinder sollten nicht geschlagen werden. Im konkreten Alltag ist es aber durchaus vorstellbar, daß er spontan mit Ohrfeigen auf bestimmte Verhaltensweisen seines Kindes reagiert. Der die Antwort verzerrende Einfluß besteht also häufig in deren Orientierung an *sozial erwünschten Wertvorstellungen* – ein Problem, das besonders bei Daten auftritt, die mit Hilfe von standardisierten Fragebögen erhoben wurden (vgl. Bd. II, 2.2.4; ferner THOMAE 1968, S. 417 ff.). Da sich direkte Beobachtungen in der häuslichen Umwelt eines Kindes nur selten verwirklichen lassen, ermöglichen es hier die sorgfältig durchgeführte Exploration und Anamnese mit ge-

zielt eingesetzten Befragungstechniken, diagnostisch relevante Hinweise zu gewinnen.

Als Voraussetzung für psychodiagnostische Gespräche sind weiterhin Kenntnisse der Forschungsergebnisse zur *nonverbalen Kommunikation* und systematischen *Verhaltensbeobachtung* erforderlich (vgl. SCHERER 1973, TISMER 1976, MEES u. SELG 1977). Zahlreiche Studien zeigen, daß Reaktionen wie etwa Kopfnicken, Lächeln, „Hm-hm-Sagen“, zu frühes oder zu spätes Unterbrechen von Pausen den Gesprächsverlauf erheblich beeinflussen. Nicht nur sich selbst, auch seinen Partner hat der Untersucher zu beobachten.

KAMINSKI weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß der Objektivitätsgrad von Beobachtungsdaten zwar häufig gering ist, daß es aber gleichwohl unmöglich ist, in der diagnostischen Situation registriertes Verhalten ganz außer acht zu lassen. Der Gesprächsleiter kann sich „nicht dagegen wehren, von jeglichem Verhalten des Klienten irgendwie beeindruckt zu werden. Wollte er manches davon unanalysiert lassen, geriete er nur in die Gefahr, die Beeindruckungen, die er empfängt, in naiver, unkritischer, nicht überwachter Weise zu verwerten“ (1970, S. 303).

Die Möglichkeit der vollständigen *Registrierung von Explorationsdaten* bieten Tonband- und Videoaufzeichnungen. Ihre Analyse ist jedoch für die Praxis zu aufwendig, weshalb sie zumeist nur zu wissenschaftlichen Zwecken sowie zur Schulung von Gesprächsleitern vorgenommen wird. Dennoch sollte auch bei der praktischen psychodiagnostischen Arbeit eine Kombination von stichwortartiger Protokollierung und (das Einverständnis des Partners vorausgesetzt) Tonbandaufnahme angestrebt werden. Die Bandaufzeichnung ermöglicht bei einer längeren Befragung die erneute Vergegenwärtigung besonders wichtiger Gesprächsausschnitte.

1.3.4. *Verarbeitung gesprächsdiagnostischer Informationen*

Die Angaben verschiedener Informanten (z.B. Mutter, Kind, Klassenlehrer) sind zunächst getrennt zu registrieren und auszuwerten, um mögliche Divergenzen und unterschiedliche Sichtweisen zu erfassen. Von besonderer Relevanz für die Gesprächsauswertung ist die von THOMAE (1967, S. 751) geforderte Trennung zwischen Aussagen, die das in Frage kommende Verhalten *beschreiben*, und solchen, die dieses Verhalten im Sinne einer Diagnose *deuten* (vgl. TISMER-PUSCHNER u.a. 1976, S. 909). Die Interpretation der möglicherweise sehr heterogenen Angaben, die der Klient im Verlauf einer Exploration gemacht hat, kann je nach Fragestellung unter formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten erfolgen (vgl. SCHMIDT u. KESSLER 1976,

S. 126). KAMINSKI empfiehlt, bei der Gesprächsauswertung folgende „*Aussageebenen*“ voneinander abzugrenzen (1970, S. 97 ff.):

- *Mitteilungen über Fakten*, wie z.B. Lebensalter, erreichter Schulabschluß, Zahl der erlernten Fremdsprachen;
- *Aussagen über konkretes Verhalten* und dessen Umstände, wie z.B. „Wenn fremde Erwachsene unseren Jungen unvermittelt ansprechen, wird er rot und fängt leicht an zu stottern“.
- *Einschätzungen oder Beurteilungen*. Hier wird nicht über direkt beobachtbares Verhalten berichtet, sondern „man meint in der Regel etwas Dispositionelles, hinter dem Verhalten Stehendes, was für den so Gekennzeichneten genereller als nur in diesem Augenblick gelten soll“ (KAMINSKI 1970, S. 98). Hierunter fallen Feststellungen wie z.B. „Unser Junge ist zu ängstlich; ich bin auch immer sehr schüchtern gewesen“.
- *Berichte über Wünsche, Befürchtungen, Zukunftsvorstellungen* sowie weitere Äußerungen, die sich nicht ohne weiteres den drei hier angeführten Aussageebenen zuordnen lassen.

Für den Diagnostiker ergibt sich bei der Analyse der erhaltenen Information eine unterschiedliche Situation, je nach dem, ob der Befragte seine Aussagen mehr auf der Ebene „Beschreibung von Verhalten“ oder auf der Ebene „Einschätzungen oder Beurteilungen“ macht.

Erklärt eine Mutter: „Mein Junge kann abends nicht allein einschlafen; es muß immer jemand bei ihm bleiben“, so kann der Berater davon ausgehen, daß es sich hier um eine konkrete Verhaltensweise handelt. Sagt die Mutter dagegen, ihre Tochter sei „fleißig“ oder „ängstlich“, so ist damit kein eindeutiger Hinweis auf spezifisches Verhalten verbunden. Solche Begriffe können sehr unterschiedlich interpretiert werden (vgl. Ulich u. MERTENS 1973, S. 74 ff. sowie Bd. I, 1.3.2.2).

Auf Explorationsdaten beruhende diagnostische Schlußfolgerungen über relativ konsistente Verhaltensweisen und Einstellungen eines Befragten sollten sich möglichst auf mehrere, zumindest aber auf zwei inhaltlich einander entsprechende Gesprächsstellen stützen; es hat gleichsam ein *Doppel-* bzw. *Mehrfachbeleg* vorzuliegen. Wird das Material in schriftlicher Form zusammengefaßt, empfiehlt sich eine chronologische Gliederung entsprechend der Entwicklung des Kindes sowie eine Einteilung nach inhaltlichen Aspekten (z.B. Leistungsverhalten, Interessenschwerpunkte, Kontaktbereich). Für die Wiedergabe (vgl. TISMER u.a. 1976, S. 854) „ist als Modus der *Konjunktiv* oder die indirekte Rede zu wählen, um deutlich zu machen, daß es sich nicht um Tatsachenberichte, sondern um die subjektive Sicht verschiedener Erlebnisse des Befragten handelt“ (z.B. „Die Mutter berichtete, ihr Sohn habe wenig Kontakt zu seinen Klassenkameraden gefunden“). Genau zu prüfen ist schließlich, welche Aussagen eines Klienten im Rahmen eines schriftlichen oder mündlichen Gutachtens (vgl. 2.6) an Dritte

übermittelt werden können, ohne daß die Weitergabe der Informationen für den Befragten nachteilige Folgen hat (SHERTZER u. STONE 1974, S. 392 ff.).

Literaturempfehlung

SCHMIDT, L.R. u. B.H. KESSLER: Anamnese. Methodische Probleme, Erhebungsstrategien und Schemata. Beltz, Weinheim 1976.

TISMER, K.G., FISSENI, H.J. u. I. TISMER-PUSCHNER: Anamnese und Exploration in der schulpsychologischen Beratung. In Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.

2. Schulleistungsbeurteilung und Prognose des Schulerfolgs

Die Analyse der Schulleistung als Grundlage des Schulerfolgs ist ein zentrales Anliegen pädagogisch-psychologischer Diagnostik. Dabei interessiert vor allem die Frage, wie Unterschiede im aktuellen Lern Leistungsverhalten des Schülers zu erklären sind bzw. welche Erfolgsaussichten für sein zukünftiges Verhalten bestehen.

Eine Erörterung der pädagogisch-psychologischen Diagnostik muß folgende Aspekte berücksichtigen:

- 1) den *Gegenstand* schulischer Leistungsbeurteilung, d.h.
 - *inhaltliche* Faktoren oder *Dimensionen* der Schulleistung sowie deren
 - *Bedingungsfaktoren* oder *Determinanten*;
- 2) die *Aufgaben und Ziele* schulischer Leistungsbeurteilung vor dem Hintergrund pädagogischer bzw. didaktischer Fragestellungen;
- 3) die *Methoden* der Schulleistungsanalyse und Schulerfolgsprognose einschließlich (test)theoretischer Grundlagenkenntnisse.

2.1. Schulleistung bzw. Schulerfolg als Gegenstand pädagogisch-psychologischer Diagnostik

2.1.1. Klärung wichtiger Begriffe

Aufgrund eingehender Literaturstudien kommt GAEDIKE (1974/78, S. 46) zu der Feststellung, daß die Begriffe „Schulleistung“ und „Schulerfolg“ keineswegs einheitlich definiert werden. In einem allgemeinen Verständnis könnte man Schulleistung als das Ergebnis von durch Unterrichtsmaßnahmen hervorgerufenen bzw. gesteuerten Lernprozessen umschreiben. Daraus resultieren Verhaltensänderungen, die zu weiteren Leistungen des Schülers befähigen (vgl. KRAPP 1976, S. 92). Nach dieser Konzeption wäre somit das *gesamte Leistungsverhalten im Kontext schulischer Bildungsbemühungen* angesprochen (HELLER 1969a, 1970, 1974). Dabei verdienen der *dynamische* Aspekt (Lernprozeß) und der *statische* Aspekt (Lernprodukt) gleichermaßen Beachtung – entgegen manchen Begriffsvorstellungen, die nur das Ergebnis der Schülerleistung und nicht auch deren (soziales) Bedingungsgefüge im Auge haben. Ein besonderes Problem (auf das KRAPP (1976, S. 92f.) hinweist) ergibt sich dadurch, daß der Begriff „Schulleistung“ Bestandteil sowohl der Beob-

achtungssprache (Beschreibungskategorie) als auch der Theoriesprache (hypothetisches Konstrukt) sein kann (vgl. Bd. I, 1.3.1.3, 1.5.2 u. 1.5.3). Auf der empirischen Ebene dient „Schulleistung“ als Beschreibungskategorie für direkt beobachtbare (Einzel-)Leistungen des Schülers, z.B. Rechtschreibleistung, Mathematikleistung, Englischleistung usw. Verhaltensweisen dieser Art sind *Indikatoren*, die zur operationalen Definition (vgl. Bd. I, 1.3.1.2) des Konstruktbegriffs „Schulleistung“ herangezogen werden. Für das Schulleistungskonzept auf der theoretischen Ebene schlägt KRAPP die Verwendung des Begriffs „*Schulleistungsfähigkeit*“ vor, während er für den empirischen Begriff die Bezeichnung „*Schulleistungsverhalten*“ reserviert wissen möchte. Diese Unterscheidung ist sicher sinnvoll, wenn sie sich bislang auch kaum durchgesetzt hat.

Schließlich muß zwischen quantitativen und qualitativen Beschreibungsformen differenziert werden. Beide spielen in der Schulleistungsbeurteilung eine Rolle. Zensuren und Testwerte liefern *quantitative* Meßwerte (auf dem Niveau der Ordinal- oder Intervallskala). Dabei werden beobachtbare bzw. meßbare Verhaltensweisen in bezug zur Schulleistung als Merkmale oder Merkmalskombinationen mit kontinuierlich abgestuftem Ausprägungsgrad verstanden.

Hingegen repräsentieren globale Urteile über „Schulerfolg“ vs. „Schulversagen“ u.ä. *qualitative* Werte (auf dem Niveau der Nominalskala), d.h. qualitative Merkmale oder Beschreibungskategorien im Sinne der Klassifikation, also diskrete Daten (vgl. Bd. I, 1.4.1.2 u. 1.4.1.3). Sofern der Schüler mit seinen Schulleistungen bestimmte (von der Schule bzw. vom Lehrer festgesetzte) Leistungskriterien (Mindestanforderungen) erreicht oder überschreitet, gehört er zur Gruppe der „Erfolgreichen“, unterschreitet er die Mindestanforderungsnorm, gehört er zur Gruppe der „Erfolglosen“ (Versagerquote).

Hieran wird bereits deutlich, daß der Akt der Beurteilung immer zweiphasig abläuft: Der erste Schritt ist die *Leistungsfeststellung*, der zweite die *Leistungsbewertung*. Die Bewertung aber setzt entsprechende Maßstäbe voraus. In Anlehnung an HECKHAUSEN (1974, 1975) u.a. können prinzipiell drei *Beurteilungsnormen* unterschieden werden:

- (1) *Individuelle* oder *personbezogene Norm*. Diese ist beim *intraindividuellen* Vergleich erforderlich, etwa bei der Gegenüberstellung der jetzigen mit der früheren Leistung ein und desselben Schülers (Verbesserung vs. Verschlechterung bzw. Leistungs„stillstand“) oder beim sog. Under- vs. Overachievementkonzept (vgl. 3.7).
- (2) *Interindividuelle* oder *sozialbezogene Norm*. Bei der normorientierten („klassischen“) Leistungsbewertung mit Hilfe standardisierter Schulleistungstests wird dieser Vergleichsmaßstab herangezogen, häufig

aber auch bei der Zeugnis- bzw. Zensurengebung, Bewertung von Klassenarbeiten usw.

- (3) *Objekt- oder sachbezogene Norm.* Diese spielt bei der kriteriumsorientierten bzw. lehr-/lernzielorientierten Leistungsmessung mit Hilfe informeller Tests, sog. Standardarbeiten usw. eine Rolle (vgl. 2.2 u. 2.4).

2.1.2. Hauptdimensionen der Schulleistung

In der pädagogischen bzw. soziologischen Literatur finden sich fast ausschließlich philosophisch-spekulative Erörterungen zum Thema „Schulleistung“. Im Hinblick auf die Sinnfindung (Begründung und Relativierung des Leistungsprinzips in der Schule bzw. in unserer Gesellschaft) leisten Ansätze dieser Art sicher einen wertvollen Beitrag (vgl. FURCK 1961, LICHTENSTEIN-ROTHER 1968 u. 1971, TESCHNER 1969, KLAFFI u.a. 1974, HARTFIEL 1977, KUTSCHER 1977). Aussagen über die inhaltlichen Dimensionen der (Beurteilungsvorgängen zugrundeliegenden) Schulleistungen sind von solchen Arbeiten jedoch kaum zu erwarten. Dazu bedarf es empirischer Untersuchungen.

Entsprechende Forschungsbefunde basieren auf Varianz- und Faktorenanalytischen Studien (vgl. Bd. I, 1.4.4 u. 3.1.2.2 sowie Bd. II, 5.1.3.2). Insgesamt zeigen solche Untersuchungsergebnisse, daß die Faktorenstruktur dessen, was schulischen Leistungsbeurteilungen zugrundeliegt, erheblich reduzierter ist, als etwa das differenzierte Notenbild der Zeugnisse vermuten läßt. DENIG u. WEIS (1970) fanden beispielsweise in bezug auf die Indikatoren (Zensuren) der Schülerleistung in der *Sekundarstufe* lediglich drei unabhängige Faktoren: einen *Fremdsprachenfaktor*, einen *mathematisch-naturwissenschaftlichen Faktor* und einen *sachkundlichen Faktor*. Für die *Primarstufe* (Grundschüler und lernbehinderte Sonderschüler) ergaben sich sogar nur zwei Faktoren: ein *allgemeiner Schulleistungsfaktor* (mit hohen Ladungen in Deutsch und Rechnen) und ein *Faktor der „schulischen Disziplin“* (mit entsprechenden Ladungen auf den sog. Kopfnoten des Zeugnisses); vgl. ZIMMERMANN (1968) und FUNKE (1972). In anderen Untersuchungen wurden höherstrukturierte Faktorenlösungen gefunden, die allerdings – zumindest teilweise – Methodenartefakte darstellen dürften. So ermittelte HÖGER (1964) bei Schülern der gymnasialen Oberstufe vier bzw. fünf Faktoren, während KEMMLER (1967/75) und JANTZEN (1971), der KEMMLERS Untersuchung replizierte, bei Grundschülern der dritten Klasse sogar 11 Faktoren erzielten, von denen praktisch jedoch nur drei in direktem Zusammenhang zur Schulleistung stehen. TENT u.a. (1976) berichten über

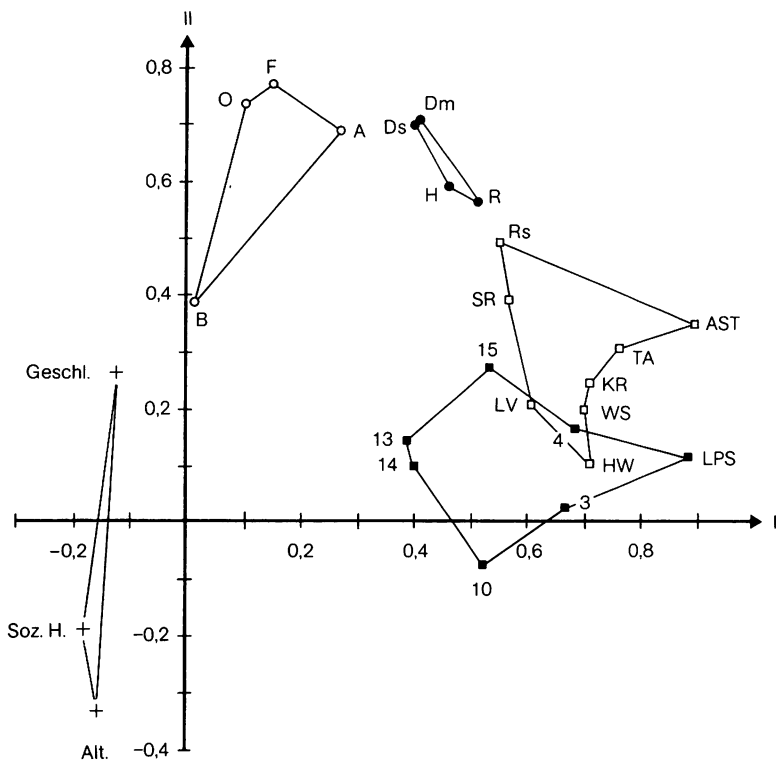


Abbildung 13: Faktorenmodell zur inhaltlichen Bestimmung des Konstrukts „Schulleistung“ (n. LANGFELDT u. FINGERHUT 1974/78, S. 42 f.).

Legende (zur Testbeschreibung des AST 4 und LPS vgl. 2.3.1 u. 2.4.1):

1. Intelligenztestleistungen im LPS

■ mit der Nummer der Untertests:

3: Regelerkennen, logisches Denken (reasoning)

4: Regelerkennen, logisches Denken (reasoning)

10: Erkennen des Wesentlichen (closure)

13: Wahrnehmungstempo (perceptual speed)

14: Bemerkten von Fehlern (accuracy)

15: Schnelles Addieren (number)

LPS: Gesamtpunktwert aus den verwendeten Untertests

2. Schulleistungen im AST 4

— mit den Abkürzungen der Un

LV: Leseverständnis

WS: Wortschatz

KR: Kopfrechnen

SR: Schriftliches Rechnen

TA: Textaufgaben

RS: Rechtschreibung

HW: Heimatkundliches Wissen/Kartenver

AST: Gesamtpunktwert aus allen Untertest

umfangreiche Untersuchungen bei 1756 Grundschulern, von denen die Schulzensuren, Schulleistungs- (AST 4) und Intelligenztestergebnisse (LPS) sowie biographische Daten zur Verfügung standen. Die Autoren ermittelten vier Faktoren, nämlich „*Schulische Leistungsfähigkeit*“ (mit Ladungen auf den Zensuren in Deutsch, Rechnen und Heimatkunde, sämtliche Untertests des AST 4 sowie den Untertests „Logisches Denken“ und „Regelerkennen“ im LPS); „*Schulnotenfaktor*“ (mit Ladungen auf sämtlichen Schulfachzensuren, den Kopfnoten und einigen biographischen Daten – Alter und Geschlecht – der Schüler); „*Intelligenzfaktor*“ (mit Ladungen ausschließlich auf den LPS-Variablen); „*Rechenleistung*“ (mit Ladungen auf den Rechen-Untertests im AST, den LPS-Subtests „Logisches Denken“ und „Wahrnehmungsgenauigkeit“ sowie der Schulnote im „Kopfrechnen“). Daraus wird ersichtlich, daß zwischen Begabungs- und Schulleistungsindikatoren teilweise engere Zusammenhänge bestehen. Überschneidungen treten besonders deutlich bei den Faktoren 1 und 4 in Erscheinung. LANGFELDT u. FINGERHUT (1974/78, S. 41 f.) interpretieren diesen Befund sehr vorsichtig mit dem Hinweis, daß damit nur eine relative Unabhängigkeit zwischen Intelligenz und Schulnoten (nicht jedoch ohne weiteres der Schulleistung) belegt sei. „Schulnoten können nicht selbstverständlich als adäquates Abbild der Schulleistung angesehen werden.“ Aufgrund einer neuerlichen Faktorenanalyse gelangten LANGFELDT u. FINGERHUT schließlich zu der nachstehend wiedergegebenen zweifaktoriellen Lösung, in der die fünf abgrenzbaren Cluster das Kostrukt „Schulleistung“ repräsentieren. Demnach wären Schulleistungen im gegenwärtigen Bildungssystem inhaltlich als Funktion von „*tatsächlicher Leistung aufgrund von Begabung*“ (Dimension I) und „*Anpassung an dieses System*“ (Dimension II) zu charakterisieren (vgl. Abb. 13).

3. Fachnoten

—●— mit den entsprechenden Abkürzungen:

Dm: Deutsch mündlich
Ds: Deutsch schriftlich
R: Rechnen
H: Heimatkunde

5. Biographische Daten

—+— mit den entsprechenden Abkürzungen

Alt.: Alter
Geschl.: Geschlecht
Soz. H.: Soziale Herkunft

4. Kopfnoten

—○— mit den entsprechenden Abkürzungen

B: Betragen
F: Fleiß
A: Aufmerksamkeit
O: Ordnung

ROEDER u. TREUMANN (1974), die den bisher umfangreichsten Bericht über die hier erörterte Thematik vorgelegt haben, plädieren sogar für eine *eindimensionale* Konzeption (mit einem Generalfaktor) der Schulleistung. Wie jedoch die meisten Faktorenanalysen ergaben, gilt die Eindimensionalität allenfalls für Schulnoten (vgl. Notenfaktor in den Untersuchungen von TENT, LANGFELDT und FINGERHUT), während unter Berücksichtigung von Testindikatoren zumeist mehrere Dimensionen gefunden wurden (so auch bei den Ergebnissen von WENDELER 1969). Außerdem wäre mit ROSEMAN (1978b, S. 22 f.) kritisch zu fragen, ob durch Faktorenanalysen auf Zensurenbasis überhaupt mehrdimensionale Lösungen zu erwarten sind. „Wird hier nicht eher die Dimensionalität des Meßinstrumentes erfaßt als die Dimensionalität der Schulleistung? Ein möglicherweise eindimensionales Meßinstrument vermag nun einmal nicht mehr als eine Dimension zu erfassen, auch wenn der gemessene Gegenstand mehrdimensional ist.“ Immerhin sollten die referierten Befunde deutlich gemacht haben, daß das Konstrukt „Schulleistung“ durch eine relativ begrenzte Anzahl von Inhaltsdimensionen gekennzeichnet ist. Diesen *zwei oder drei (selten vier und mehr) Hauptdimensionen der Schulleistung* entsprechen jeweils in größerer Zahl spezifische *Leistungsbereiche* (sensu ROEDER u. TREUMANN 1974), d.h. Fachgebiete oder Teilbereiche eines Unterrichtsfaches (Vektorrechnung in der Mathematik, Aussprache und Intonation im Englischen usw.). Unterschiedlichen Leistungsbereichen (z.B. Mathematik und Latein) kann somit ein und dieselbe Leistungsdimension (abstrakt-logisches Denken) zugrunde liegen.

Im Hinblick auf die *Leistungsbeurteilung* in der Schule erhebt sich nun die entscheidende Frage, ob es angesichts der Überstrukturiertheit von Schulnoten pädagogisch überhaupt noch sinnvoll ist, die bisherige Praxis der Orientierung an Leistungsbereichen (Fachbeurteilung) beizubehalten. Nach den psychologischen Analysebefunden erschiene jedenfalls eine auf die *Hauptdimensionen* der Schulleistung(en) bezogene Schülerbeurteilung (zumindest im Sinne der Lernleistungskontrolle) zweckmäßiger. Dies aber würde nicht nur eine Reduzierung der vom Lehrer geforderten Schulleistungsurteile, sondern möglicherweise auch eine Erhöhung der Treffsicherheit solcher Indikatoren und damit eine methodische Verbesserung der Schulleistungsbeurteilung insgesamt bedeuten. Davon unberührt bleibt die Forderung bestehen, daß entsprechende Beurteilungsdimensionen zuallererst in Form von Lehr-/Lern- bzw. Erziehungszielen operationalisiert, d.h. als Handlungsziele genau definiert werden müssen (vgl. Bd. III, 2.1), bevor sie Gegenstand der Beurteilung werden dürfen. Doch dies ist ein grundsätzliches Problem, das sich für jede Auswahl von Beurteilungsdimensionen stellt.

2.1.3. Bedingungsfaktoren des Schulerfolgs

Wenn im folgenden von „Bedingungsfaktoren“ oder „Determinanten“ der Schulleistung die Rede ist, so gilt es zu beachten, daß sich diese Begriffe auf *korrelative* Beziehungen beschränken. Da sie keine experimentellen Konzepte i. e. S. darstellen (vgl. Bd. I, 1.3.3), kann nicht ohne weiteres etwas über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ausgesagt werden. Die einzelnen *Determinanten* sollen nicht nur Aufschlüsse über das Zustandekommen bestimmter Leistungen vermitteln (*Erklärungsfunktion*), sie finden auch als *Prädiktoren* des Schulerfolgs (*Prognosefunktion*) vielfach Verwendung (vgl. 2.5.1.2).

Schulerfolg manifestiert sich in schulisch geforderten Lernleistungen. Diese stehen in einem vielseitigen Bezugsnetz von Einflußgrößen (vgl. Abb. 14). Schulerfolg wird demnach durch eine Reihe von Faktoren bedingt, die einmal der *Schüler-Persönlichkeit*, zum andern der *Umwelt* zuzuschreiben sind. Auf seiten der *Persönlichkeit* wären neben physisch-konstitutionellen bzw. physiologischen Grundvoraussetzungen kognitive und nicht-kognitive *Schülermerkmale* zu nennen, auf seiten der *Umwelt* kommen vor allem die Lehrer (Schule), die Eltern und Geschwister (Familie) sowie die Gruppe der Gleichaltrigen (Peer-group) als sog. Sozialisationsinstanzen (vgl. Bd. II, 1. 2. 3 u. 5) in Frage. Persönlichkeitsmerkmale und soziale Lernumwelt stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern bilden ein *Interaktionsgefüge*, dessen Dynamik in der Schemazeichnung nur schwach zum Ausdruck kommt. KRAPP (1976a, S. 94 f.) hat diese Zusammenhänge folgendermaßen beschrieben:

„Mit dem Kriterium (Schulleistung bzw. Schulerfolg) stehen unmittelbar nur die Variablen der Schülerpersönlichkeit in direkter Verbindung, denn jedes Verhalten ist zunächst Ausdruck und Ergebnis der psycho-physischen Konstellation der Schülerpersönlichkeit. Die für uns wichtige Relation ist primär von der Schülerpersönlichkeit auf das Leistungsverhalten gerichtet, d.h. die Merkmale des Schülers sind Erklärungsvariablen für die Schulleistung. Die Beziehung läßt sich auch umkehren: Das Leistungsverhalten hat über das Erlebnis von Erfolg und Mißerfolg Rückwirkungen auf die Persönlichkeit des Schülers (WEINER 1975). Hier und an anderer Stelle wird man deshalb *Interaktionsbeziehungen* zugrunde legen müssen.

Die Bedingungsmerkmale aus den beiden Bereichen Familie und Schule wirken nicht unmittelbar, sondern nur indirekt auf das Kriterium, indem sie die Persönlichkeit des Schülers kurz- oder langfristig beeinflussen. Sie sind wesentlich beteiligt an der Entstehung von relativ stabilen Lernvoraussetzungen und aktuellen schüler-spezifischen Leistungsbedingungen. Auch die Variablen dieser beiden Merkmalsbereiche stehen untereinander in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Die Beziehungen sind also nicht eingleisig zu interpretieren, wenngleich die Stärke der jeweiligen Abhängigkeiten durchaus ungleich verteilt sein kann“ (vgl. ergänzend KRAPP u. MANDL 1976, S. 199 ff.).

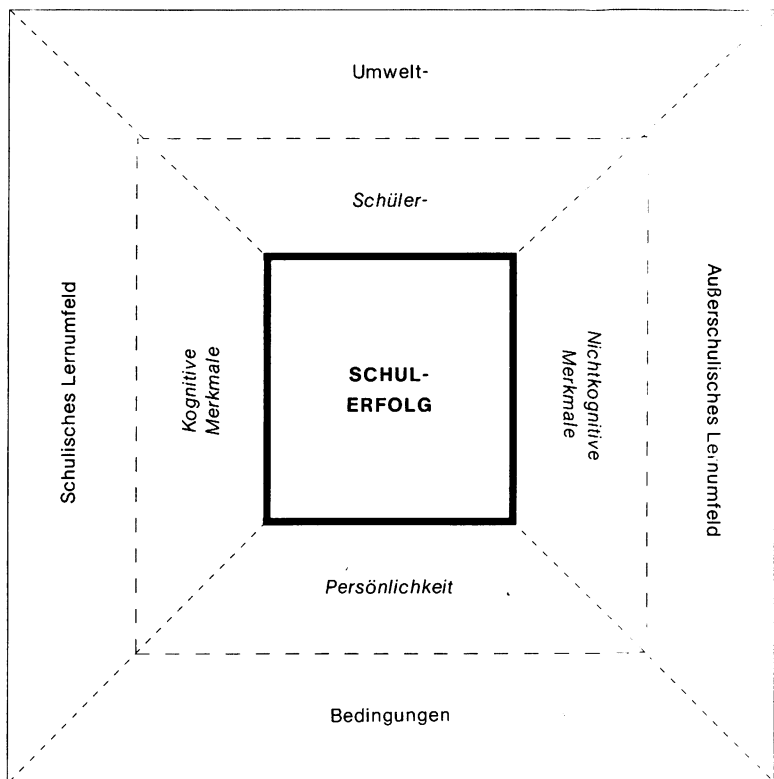


Abbildung 14: Bedingungskomplex des Schulerfolgs.

Als Bedingungsfaktoren des Schulerfolgs kommen somit (kognitive und nicht-kognitive) *Persönlichkeitsmerkmale* wie auch sozio-kulturelle Determinanten in Betracht. Bei der Untersuchung der *kognitiven* Lernleistungsbedingungen interessiert vor allem die Frage, ob „gute“ Schüler auch zugleich „intelligente“ Schüler sind und umgekehrt (vgl. noch 3.7). Die meisten Korrelationen zwischen (allgemeinen) Intelligenztestwerten und Schulleistungsindikatoren liegen im Bereich von $r = .40$ bis $r = .70$, gelegentlich auch bis $.80$. Dabei korrelieren „schulnahe“ Intelligenztests (Verbaltests) höher mit der Schulleistung als „schulferne“ (Handlungstests). Ferner korrelieren Intelligenztests höher mit Schulleistungstests als mit anderen Indikatoren, z.B. Schulnoten oder Lehrerratings. Entsprechende Zusammenhänge fallen im allgemeinen bei jüngeren Schülern (Grundschule) deutlicher aus als bei älteren (Sekundarstufe), ebenso bei Haupt- und Realschülern im Vergleich zu Gymnasiasten. Bei Mädchen sind die ge-

nannten Beziehungen durchgängig (auf allen Alters- und Bildungsstufen) enger als bei Jungen. Unter den kognitiven Lernbedingungen des Schülers tragen besonders die verschiedenen Formen des Denkens, verbale und numerische Fähigkeiten, teilweise auch Wahrnehmungsfaktoren i. e. S. sowie räumliches Vorstellungsvermögen (vgl. Bd. I, 3) zum Bildungserfolg bei.

Von den *nicht-kognitiven* Lernleistungsbedingungen stehen vor allem die Lern- und Leistungsmotivation sowie Faktoren der Arbeitshaltung, Ängstlichkeit, Selbstkonzept, Extra- vs. Introversion u.ä. (vgl. Bd. I, 4) in Beziehung zum Schulerfolg.

Zu den sozio-kulturellen *Umweltbedingungen* des Schulleistungsverhaltens bzw. Bildungserfolges zählen zunächst Merkmale des *schulischen* Lernumfeldes, z.B. didaktische Qualität des Unterrichts, kognitive Stile, Motivierung, direktives vs. nicht direktives Lehrerverhalten, Unterrichtsatmosphäre, Werthaltungen und Einstellungen usw. (vgl. Bd. II, 2 bis 5, Bd. III, 1 u. 2). Der gesamte Determinantenbereich läßt sich in Struktur- und Prozeßmerkmale untergliedern (KRAPP 1976, S. 97 ff.).

Schulleistungsdiagnostisch bzw. -prognostisch relevante *Strukturmerkmale der Schule* sind:

- *Allgemeine Rahmenbedingungen* wie Schulstandort, sächliche und personelle Ausstattung der Schule, allgemeine Schulorganisation, Schüler-Lehrer-Relation, Art bzw. Zusammensetzung des Lehrerkollegiums, Verfügbarkeit didaktischer Medien usw.
- *Merkmale des Curriculums* wie Auswahl des Lehrstoffes bzw. Zusammenstellung der Unterrichtsinhalte, Art der Lehrziele und daraus abgeleiteter Anforderungsnormen bzw. Beurteilungsmaßstäbe des Lehrers, Modus der Vermittlung spezifischer Lehrinhalte, Bedeutsamkeit einzelner Fächer für den Schulerfolg bzw. das Schulversagen.

Unter *Prozeßmerkmale der Schule* faßt man hauptsächlich:

- *Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers* wie Erwartungshaltungen („Pygmalion-Effekt“; vgl. Bd. II, 5.4.1) und Effektivität seiner Unterrichtsarbeit (teacher-effectiveness).
- *Interaktionsprozesse im Unterricht*, vorab Lehrer-Schüler-Interaktionen (z.B. ATI-Forschung; vgl. Bd. III, 1.2.4).

Merkmale des *außerschulischen* Lernumfeldes repräsentieren vor allem *familiäre Sozialisationsfaktoren*. In den vorliegenden empirischen Untersuchungen wurden bis vor kurzem fast ausschließlich Sozialstatusmerkmale mit dem Schulleistungskriterium korreliert, wobei auf allen Ebenen schulischer Bildungsangebote signifikante Zusammenhänge nachgewiesen werden konnten (vgl. WEINERT 1974). Bildungsstandard, beruflicher Status, Einkommens- und Wohnverhältnisse, Familiengröße und -konstellation,

Stellung des Schülers in der Geschwisterreihe usw., aber auch Dimensionen des Erziehverhaltens, wie Erziehungsziele und Erziehungspraktiken, Wertvorstellungen, häusliches Bildungsinteresse und Kulturteilhabe sind (neben den angeführten schulischen Determinanten) wichtige Einflußgrößen des Schulleistungsverhaltens. Darüber hinaus spielen *nichtfamiliäre Sozialisationsfaktoren*, vor allem bei älteren Schülern, eine Rolle. Größere Bedeutung erlangen hierbei die zahlreichen Einflüsse der Peer-group (vgl. Bd. II, 1 bis 3 u. Bd. III, 1.4).

In neueren Untersuchungsansätzen konzentrierte man sich mehr auf bestimmte Teilbereiche sozialer (familiärer und nichtfamiliärer) Entwicklungsbedingungen, etwa die Erziehungsstilforschung (z.B. LUKESCH 1975a, 1975b), oder man beschäftigte sich (auf seiten der Sozialisationsergebnisse) mit abhängigen Variablen wie Leistungsmotivation, Sprachverhalten u.ä. eng umschriebenen Verhaltensbereichen. Auf diese Weise konnten (multiple) Korrelationskoeffizienten bis zu $r = .70$ erzielt werden, was eine Verdoppelung der Varianzaufklärung im Vergleich zu herkömmlichen Schichtmerkmalen bedeutet. Bahnbrechende Arbeiten leisteten vor allem MARJORIBANKS (1973) mit seiner „Taxonomie von Umweltkräften“ sowie TRUDEWIND (1974).

Zusammenfassend sei festgehalten, daß Schulerfolg vs. Schulversagen multifaktoriell bedingt sind. Obwohl die meisten persönlichkeitspsychologischen und sozio-kulturellen Einflußfaktoren auf das Schulleistungsverhalten bekannt sind, herrscht über Art und Ausmaß entsprechender Interaktionseffekte noch weithin Unklarheit. Diesem Punkt wird sich die künftige Forschung verstärkt zuwenden müssen. Ohne den späteren Ausführungen (vgl. 2.5) vorzugreifen, sei hier schon angemerkt, daß die *Vorhersage des Schulerfolgs* entscheidend davon abhängt, wie umfassend und genau der *multifaktorielle Bedingungskomplex* des Lern- und Leistungsverhaltens in der Schule – also alle relevanten Einflußvariablen und deren Interaktionsgefüge – diagnostisch erfaßt werden können. Ergänzende Hinweise zum sozio-kulturellen Determinationsbereich von Schulleistungen finden sich bei HELLER (1969a, 1970), SEITZ u. LÖSER (1969), SEITZ (1970, 1971b), GAEDIKE (1974/78), FEND (1975), BROPHY u. GOOD (1976), KOUNIN (1976), C. SCHWARZER (1976), DUMKE (1977), CHARLTON (1978), MINSEL u. ROTH (1978), ROSEMAN (1978c). Zur allgemeinen Thematik vgl. noch TESCHNER (1969), KRAPP (1973), EIGLER (1975), RÜDIGER u.a. (1977), BECKMANN (1978), PACHE (1978).

2.1.4. Funktionsziele pädagogisch-psychologischer Diagnostik

Die Notwendigkeit schulischer Leistungsbeurteilungen sowie anderer Aufgaben einer pädagogisch-psychologischen Diagnostik (z.B. Intelligenzmessung, Schuleignungsermittlungen usw.) ergibt sich aus übergeordneten Zielen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Dieser besteht – auf eine Kurzformel gebracht – nach FURCK (1961, S. 118 ff.) vor allem in der *Persönlichkeitsbildung* des jungen Menschen oder nach KLAFFKI (1974, S. 90) in der Erziehung zur *Mündigkeit*, d.h. Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit. Daraus resultieren unterschiedliche Aufgaben schulischer Diagnostik, die in didaktische, Entscheidungs- und evaluative Funktionen klassifiziert werden können (HELLER 1974/78, 1977a). KORNADT (1975, S. 122 ff.) nennt fünf Funktionsziele: die *deskriptive* (Leistungsfeststellung), *prognostische* (Vorhersage des Schulerfolgs), *analytisch-diagnostische* (Lernkontrolle plus Lernsteuerung), *erzieherische* (Motivierung usw.) und *bewertende* Funktion (in bezug auf den Lehrerfolg des Lehrers). Diese oder ähnliche Aufgabenklassen (z.B. EBEL 1969, INGENKAMP 1971 u. 1975, Projektgruppe 1973, STARK u.a. 1973, PETRI 1974, HOPF 1975, RÜDIGER u.a. 1976 u. 1977, KLEBER 1978) lassen sich jedoch unschwer folgender Systematik der *Zieldimensionen* zuordnen:

(1) *Didaktische Funktionen*: Diese erstrecken sich sowohl auf die curriculare Planung und praktische Unterrichtsorganisation als auch auf die Lehr- bzw. Lernsteuerung. Pädagogische Diagnostik und (System-)Beratung (vgl. 4.2.2.3) sollen letztlich „zur Optimierung von Prozessen, Funktionen und Strukturen beitragen, die das Erreichen pädagogischer, didaktisch-curricularer und sozialer Ziele bedingen“ (GAUDE 1975, S. 575). Ähnlich sehen STARK u.a. (1973, S. 12 f.) die „didaktische Primärfunktion“ schulischer Leistungsbeurteilungen in der Überprüfung unterrichtlicher Maßnahmen „mit der Absicht, sie zu belassen, zu modifizieren oder zu korrigieren“ (vgl. Abb. 15).

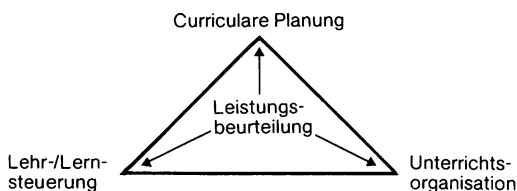


Abbildung 15: Didaktische Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung (modifiziert n. STARK u.a. 1973, S. 12).

(2) *Entscheidungsfunktionen*: Diese sind in engem Zusammenhang zu den didaktischen Intentionen zu sehen und betreffen Entscheidungen über den Schuleintritt (zur Schuleingangsd Diagnose vgl. RÜDIGER u.a. 1976, KRAPP u. MANDL 1977, MANDL u. KRAPP 1978), den Wechsel von Lerngruppen (zur inneren Differenzierung vgl. MERKENS 1978) bzw. die Schuleignungsfindung bei äußerer Differenzierung (zur Schullaufbahnberatung i. e. S. vgl. 4.2.2.1 sowie Projektgruppe 1973, HELLER 1975/76, 1977c, 1978b, HELLER u. PFISTER 1977, PRELL 1978). Mehr oder weniger umfassende Schulleistungsanalysen bilden hier die Grundlage für Begabungsdiagnosen und Eignungsprognosen, wobei die Schülerpersönlichkeit und die schulische bzw. außerschulische Lernumwelt als Determinationskomplexe Berücksichtigung finden müssen (vgl. Abb. 16).

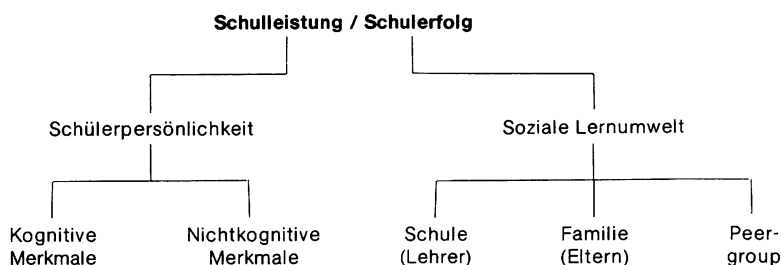


Abbildung 16: Schema schulleistungsrelevanter Prädiktoren.

Die früheren und aktuellen Lernleistungen des Schülers bilden eine wichtige Entscheidungsgrundlage für die Wahl der verschiedenen Bildungswege (externe Differenzierung) oder Leistungskurse bzw. Fächergruppen (interne Differenzierung), die Überweisung in eine bestimmte Sonderschulform, die Zurückstellung und Förderung in Vorschulklassen u.ä. In allen Fällen ist die Beurteilung der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Schüler (vgl. 2.3.1), ihrer motivationalen und affektiven Entwicklung (vgl. 2.3.2) sowie der Bedingungen des sozialen Lernumfeldes (vgl. 2.3.3) neben der Erfassung des aktuellen Leistungsverhaltens in der Schule (vgl. 2.4) unerlässlich im Hinblick auf gültige und zuverlässige Prognosen schulischer Bildungserfolge.

(3) *Evaluative Funktionen*: Diese umfassen diagnostische Aufgaben im Rahmen der (Selbst-)Beurteilung, d.h. Orientierung des Schülers und seiner Eltern über Lernfortschritte vs. -rückschritte (intraindividueller Vergleich)

und/oder die eigene Position innerhalb der Klassen- bzw. Altersgruppe (interindividueller Vergleich), z.B. für Zeugnisse, Qualifikationsnachweise u.ä. Bewährungskontrollen in der Schullaufbahnberatung gehören genauso dazu wie Effektivitätsprüfungen in bezug auf neue Unterrichtsmethoden, im Rahmen von Schulmodellversuchen oder wissenschaftlichen Begleituntersuchungen. Es ist ohne weiteres einsichtig, daß alle drei Zieldimensionen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – didaktische, Entscheidungs- und evaluative Funktionen – in einem gewissen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen. Unterrichtsplanung und -realisierung, individuelle Schüler- und Elternberatung (Einzelfallhilfe), individuelle oder individuumübergreifende Schullaufbahnberatung sowie die Beratung von Schule und Lehrern sind auf vielfältige diagnostische Hilfen angewiesen. Die nachstehend wiedergegebene Synopse bekannter Diagnostikmodelle läßt nicht nur interessante konzeptuelle Unterschiede erkennen, sie vermittelt zum Schluß auch einen guten Einblick in das Spektrum möglicher Zielperspektiven der pädagogischen Diagnostik und ihrer bisherigen Realisierungsversuche (vgl. Tab. 1).

Literaturempfehlung

- HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974, 1978³ (Kap. 1 u. 2).
- HOPF, D.: Forschungsstand, Forschungsschwerpunkte und Institutionalisierung der pädagogischen Diagnostik. In: ROTH, H. u. D. FRIEDRICH (Hrsg.), Bildungsforschung, Bd. 2. Klett, Stuttgart 1975.
- KRAPP, A.: Bedingungsfaktoren der Schulleistung. Psychol. Erz. Unterr., 1976, 23, 91-109.
- ROEDER, P. M. u. K. TREUMANN: Dimensionen der Schulleistung (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates), 2 Bde. Klett, Stuttgart 1974.

Kennzeichnung	Grundannahmen	Ziel(e) päd. Diagn.	Zentrierung	Verfahren	Informationsinhalte	Entscheidungen	Autoren
Pädagogische Leistungskunde	„Natur-gesetzliche“ Determination der Schulleistung	„Objektive“ Leistungs-feststellung	Individuum	Schultests	Schulbegabung	Selektion/ Klassifikation in Schul-laufbahnen	HEYDE u. MÄRTIN 1937
Sonder-pädagogische Diagnostik	deviantes Ver-halten unter-durchschnittliche Leistungs-fähigkeit	Förderung „hic et nunc“	Individuum	Tests, Beobachtungs-verfahren	Ätiologische und pädagogische Orientierung	Art der Beschulung via multidimen-sionale sonder-pädagogische Diagnostik	KLEBER 1973
Diagnostik intellektueller Leistungs-fähigkeit	Denk- und Lern-psychologie (WYGOTSKI) Kritik der Testologie	Pädagogisierung als spezielle Instruktion	Individuum plus bedingt Lernprozeß	Wiederholte Leistungstests, Intervalltest-methode, Trainingsmethode, programmierte Lerntests	Information über objektive Lehr- und Lernprozesse	Placierung im Rahmen spezifischer Pädagogisierung	GUTHKE 1972
Leistungs-beurteilung in der Schule	Lernprozesse: Schüler, Unterricht	Pädagogisch-didaktisches Ziel der Leistungs-förderung	Individuum-Zentrierung plus Unterrichts-organisation/ Bildungsreform	Tests (Schultests/ Lernsteuerungs-tests, Lernkon-trolltests) einschl. Modelle zur Evaluation von Schulversuchen	Lernzieldefinition als Voraussetzung der Leistungs-messung	Lern-erforderungen (Curriculum) Unterrichts-methoden koordinieren	HELLER 1970, 1974, 1974/78
Diagnostik in der Schule	Pädagogische Orientierung der Schüler-beurteilung	Neuorientierung der Diagnostik in der Schule	Curriculum, Unterricht, Schule	Curriculare Tests	Lern-voraussetzungen, Lerndefizite	Hinweise auf notwendigen Zusatzunterricht/ Placierung	Projektgruppe Schullaufbahn-beratung 1973
Pädagogische Diagnostik 1975	Individueller Lernprozeß entsprechend des CAROLLschen Modells	Messung und Beurteilung des Input, Output pädagogischer Prozesse im Sinne der Lernförderung	Individuum und Umwelt	Kriterium-bezogene Tests, Schulversuche, Umweltmaße	Instruktion ist abhängig von einer Kontrolle der Lern-voraussetzungen	Koordination der 5 Variablen des CAROLLschen Lern-modells: Fähig-keit, Ausdauer, Gelegenheit zum Lernen, Qualität des Unterrichts, Unterrichts-verständnis	HOPF 1975
Pädagogische Verhaltens-modifikation	Operante Koordinierung: Instruktions- und Situations-abhängigkeit des Verhaltens	Alternativen zur Instruktion im Sinne von Intervention	Lernprozeß plus bedingt Individuum	Beobachtungs-verfahren, Häufigkeits-, Dauer- und Intensitätsmaße, Testitems ohne	Ausgangsrate, Modifikationsrate	Implementation differenter Inter-ventionsformen und -ziele. Variation von Lehr- und Lern-	BIJOU 1970 HOMME 1974

2.2. Testtheoretische Grundlagen der Schülerbeurteilung

Bei der Schülerbeurteilung mit Hilfe von Tests sind verschiedene Anforderungskriterien zu erfüllen. Die Erörterung der testtheoretischen Grundlagen beschränkt sich hier nicht auf Fragen der psychometrischen bzw. statistischen Testtheorie (vgl. GULLIKSEN 1950, MICHEL 1964, ANASTASI 1969, LIENERT 1969, MAGNUSSON 1969), vielmehr sollen auch persönlichkeitspsychologische Fragen über die „Natur“ der testmäßig erfaßten Schülermerkmale mit einbezogen sowie Probleme der Verwendung diagnostischer Informationen zur Entscheidungsfindung bei verschiedenen praktischen Aufgabenstellungen diskutiert werden (vgl. CRONBACH u. GIESER 1965, TENT 1969, CRONBACH 1970, KORNHANN 1972, MANDEL u. KRAPP 1972, HELLER 1973b, 1974/78, 1976, REULECKE u. ROLLETT 1976, ROLLETT 1976, SEITZ 1977b).

2.2.1. Anfänge der Testpsychologie

Erstmals mit individuellen Unterschieden zwischen verschiedenen Menschen befaßte sich GALTON (1822-1911). Er ist der eigentliche Begründer der *Differentiellen Psychologie*, die sich mit der Darstellung und Erklärung von Unterschieden zwischen den einzelnen Individuen (sog. *interindividuellen Differenzen*) befaßt. Die differentielle Psychologie ist die eigentliche Grundlagenwissenschaft der angewandten Diagnostik. Mit seinen „Untersuchungen über menschliche Fähigkeiten“ aus dem Jahre 1882 (Schätzungen der Länge von Linien, Bestimmung der oberen Hörschwelle, Ordnen von Gewichten, Prüfverfahren für Motorik und Reaktionsvermögen) regte GALTON die diagnostische Testpsychologie an.

Der Begriff „Test“ wurde erstmals 1896 von McKEEN CATTELL im Titel seines Buches „Mental tests and measurement“ als Bezeichnung für ein psychologisches Prüfungssystem verwendet. McKEEN CATTELL hatte damit die Studienbewerber einer Universität hinsichtlich ihrer Intelligenz getestet. Danach begann sowohl in Europa als auch in Amerika eine Welle der Testentwicklung, zunächst ausschließlich im Bereich sog. Leistungstests („ability-tests“). BINET u. SIMON entwickelten 1905 im Auftrag des französischen Unterrichtsministeriums ein Verfahren, mit dessen Hilfe geistig zurückgebliebene Kinder ausgesondert werden sollten. Daraus ging der weltweit bekannte BINET-SIMON-Intelligenztest hervor.

Dabei wird für jede Altersstufe zwischen 3 und 13 Jahren eine bestimmte Anzahl von Tetaufgaben festgelegt, die ein intellektuell normal entwickeltes Kind der entsprechenden Altersklasse lösen können sollte. Die Lösung dieser Aufgaben einer Altersreihe wird als Intelligenznorm für die Kinder dieses Lebensalters angesehen. Wenn beispielsweise ein 8jähriger alle Aufgaben der Aufgabenreihe für 8jährige

löst, gilt er als normal intelligent - vorausgesetzt, daß er auch die Aufgaben für Jüngere löst. Bleibt ein Kind in seinen Lösungen hinter den Aufgaben seiner Altersreihe zurück, so spricht BINET von „Intelligenz-Rückstand“, löst es auch Aufgaben eines höheren Jahrgangs, deutet dies auf einen „Intelligenz-Vorsprung“. Falls z.B. ein Kind alle Aufgaben der Altersreihe 8 und die darunter liegenden löst, hat es (unabhängig vom Lebensalter) ein „Intelligenzalter“ von 8 Jahren. Löst es aus der 8. Jahresreihe nur die Hälfte der Aufgaben, hat es ein „Intelligenzalter“ von $7\frac{1}{2}$ (7; 6) Jahren. Vergleicht man dieses ermittelte Intelligenzalter mit dem Lebensalter des Kindes, so läßt sich der Intelligenzvorsprung bzw. -rückstand quantitativ bestimmen durch die Differenz zwischen Lebensalter (LA) und Intelligenzalter (IA); z.B. ergeben ein $IA = 9;6$ und $LA = 8;0$ einen Intelligenzvorsprung von $1\frac{1}{2}$ Jahren, ein $IA = 7;0$ und $LA = 8;0$ einen Intelligenzrückstand von 1 Jahr.

An diesem Beispiel wird bereits das Modell der *normorientierten Diagnostik* individueller Differenzen erkennbar: Das einzelne Individuum wird dabei jeweils mit der Norm einer Bezugsgruppe verglichen. Nach diesem ersten Entwurf von BINET wurde bald die zusätzliche Erkenntnis berücksichtigt, daß ein bestimmter Intelligenzvorsprung oder -rückstand je nach dem Lebensalter des Kindes unterschiedlich zu bewerten ist. Ein Intelligenzvorsprung von einem Jahr bedeutet bei einem 4jährigen Kind relativ mehr als bei einem 13jährigen. Zur Berücksichtigung dieser Relation führte William STERN im Jahre 1912 den Begriff des *Intelligenz-Quotienten* (IQ) ein. Er wurde definiert als

$$IQ = \frac{IA}{LA}, \text{ später } IQ = \frac{IA}{LA} \cdot 100.$$

Einen $IQ = 1$ bzw. 100 erhält demnach dasjenige Kind, dessen Intelligenzalter seinem Lebensalter entspricht. Kinder mit einem Intelligenzalter über ihrer Entwicklungsnorm (Lebensalter) erhalten einen IQ über 100. Kinder mit einem hinter dem Lebensalter zurückbleibenden Intelligenzalter erhalten einen IQ unter 100. Im BINET-Intelligenz-Test wird diese Berechnungsart des Intelligenzquotienten nach STERN noch immer vorgenommen. Die heute übliche Berechnung des IQ orientiert sich allerdings nicht mehr an einer nach entwicklungspsychologischen Konzepten festgesetzten Altersnorm, sondern an einer empirisch ermittelten Norm, d.h. einem Kennwert für die durchschnittliche Abweichung der einzelnen Person vom arithmetischen Mittel der Bezugsgruppe (sog. *Abweichungs-IQ*). Ein solches Vorgehen bringt vor allem den Vorteil, daß man den „Intelligenzquotienten“ (der tatsächlich kein Quotient mehr ist, sondern ein „Stan-

dardwert“) ohne Zusatzannahmen auch für das Erwachsenenalter berechnen kann (vgl. 2.2.4).

2.2.2. Kriterien testdiagnostischer Untersuchungen

Im folgenden sollen einige Charakteristika dafür genannt werden, wann man ein diagnostisches Verfahren als „Test“ bezeichnen kann und worin sich dieses Vorgehen von einer nicht testgebundenen Beurteilungspraxis unterscheidet. Für den Begriff *Test* gibt es in der Psychologie verschiedene Definitionen (vgl. SADER 1961, CRONBACH 1970, MICHEL 1964, VUKOVICH 1964, LIENERT 1969, HELLER 1973b). Als Beispiel sei die Definition von MICHEL (1964, S. 19) zitiert, wonach bei einem *Test* „unter standardisierten Bedingungen eine Verhaltensstichprobe des Pb provoziert wird, die einen wissenschaftlich begründbaren Rückschluß auf die individuelle Ausprägung eines oder mehrerer Merkmale des Pb gestattet“. An dieser Definition werden vier Bestimmungstücke erkennbar.

- (1) Ein Test ist ein Beobachtungs- oder Prüfverfahren, bei dem verschiedene Personen nach den gleichen, festgelegten (standardisierten) Bedingungen beurteilt werden, so daß unterschiedliche Ergebnisse zwischen verschiedenen Personen auf deren individuelle Besonderheiten deuten und nicht durch unterschiedliche Untersuchungsbedingungen erklärt werden müssen.
- (2) Der Test stützt sich auf eine Verhaltensstichprobe. Die durch den Test beobachteten Verhaltensausschnitte sollen repräsentativ sein für die gesamte interessierende Verhaltensklasse der Person (z.B. repräsentativ für die Klasse intelligenten Verhaltens, und/oder die Symptomklasse „Anstrengungsbereitschaft beim Problemlösen“).
- (3) Der Test erfaßt ein genau festgelegtes Merkmal der Person (z.B. Intelligenz, schulischen Ehrgeiz) oder die Distanz zu einem bestimmten, für eine Entscheidung wichtigen Kriterium (Erreichen vs. Verfehlen eines bestimmten Lehr-/Lernziels, Entsprechung oder Distanz zu einem aus mehreren Einzelsymptomen beschriebenen Merkmalssyndrom einer bestimmten Personenklasse u.ä.).
- (4) Ein Test klassifiziert entweder die einzelnen Personen (Schüler) in disparate Klassen bzw. Kategorien (z.B. „Hauptschüler“, „Realschüler“, „Gymnasiasten“ aufgrund charakteristischer Testprofile), oder er stuft sie nach quantitativ kontinuierlichen Ausprägungsgraden eines Merkmals ein (Dimensionierung). In beiden Urteilen sind oft auch Vorhersagen auf zukünftige Ereignisse impliziert.

Diese vier Eigenarten des Tests stehen in einem inneren Begründungszusammenhang. So wird z.B. in der Handanweisung eines Tests aufgewiesen, welche besonderen Merkmale eines Pb (Schülers) durch die unter Standardbedingungen erhobenen Verhaltensstichproben erfaßt bzw. für welche Kriterien Vorhersagen abgegeben werden können. Außerdem verweisen die genannten Kriterien auf Probleme der methodischen Exaktheit bei der Gewinnung von Testwerten und ihrer (psychometrischen) Gewichtung (vgl. 2.2.3 u. 2.2.4).

2.2.3. Persönlichkeits- und testtheoretische Voraussetzungen der Schülerbeurteilung

Die verschiedenen Testkonzepte – und somit auch die Schülerbeurteilung – basieren vor allem auf zwei Voraussetzungen:

(1) Eine testmäßige Beurteilung von Schülern setzt interindividuelle Differenzen zwischen einzelnen Schülern voraus und will diese darstellen. Dies gilt besonders für das gruppennormorientierte und das anforderungsorientierte, indirekt aber auch für das individuumorientierte Testkonzept (vgl. 2.2.4). Interindividuelle Vergleiche liegen etwa dann vor, wenn ein Klassenlehrer mit einem formellen Schulleistungstest (vgl. 2.4.1) oder einem informellen Test (vgl. 2.4.2) die Leistungen einzelner Schüler mit dem Klassendurchschnitt (Gruppennorm) vergleicht, oder wenn zum Ende der 4. Grundschulklasse eine Zuteilung der Schüler in verschiedene Lerngruppen bzw. Schulformen der Sekundarstufe (anforderungsorientiert) erfolgen soll. In dem (individuumorientierten) Fall, in dem ein Beratungslehrer beim einzelnen Schüler vorhandene Lernschwierigkeiten unter Einbezug des häuslichen Milieus bis hin zur Beachtung konkreter Interaktionsvorgänge zwischen Eltern und Kind (z.B. Aussage der Mutter: „Du wirst wohl wieder nicht aufgepaßt haben“) analysiert, beinhaltet die Diagnose selbst zunächst nur eine Beschreibung dieses Schülers und seiner persönlichen Situation.

In die Auswahl der beim Schüler angewendeten Untersuchungsverfahren und der ihm (individuell) gestellten Fragen sowie in die Verwertung der diagnostischen Befunde zu einem für diesen Schüler geeigneten Behandlungsplan gehen freilich immer auch Vergleiche mit anderen Schülern ein, etwa in bezug auf die Lernbedingungen solcher Schüler, bei denen es nicht zu Lernschwierigkeiten gekommen ist. Sofern die Darstellung individueller Unterschiede Gegenstand und Aufgabe von Testuntersuchungen ist, ergibt sich die triviale Forderung, daß Unterschiede zwischen verschiedenen Schülern tatsächliche Unterschiede sind, die in der Person der Schüler bzw. seinen unterschiedlichen Lern- und Sozialisationsbedingungen liegen.

Zwischen verschiedenen Schülern beobachtete Merkmalsdifferenzen dürfen also nicht auf fehlende Exaktheit (Unzuverlässigkeit) des Testinstruments zurückzuführen sein. Von daher rührt auch die Forderung nach *Objektivität* (mit den Aspekten der Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität), d.h. einer interindividuell einheitlichen Festlegung der Untersuchungsbedingungen und Auswertungsschritte, die allerdings im Rahmen der sog. individuumorientierten Diagnostik nicht ohne weiteres zu erfüllen ist. Prinzipiell ist es also notwendig festzustellen, welcher Anteil von diagnostischen Befunden auf Fehler bei der Messung zurückzuführen ist. Beim gruppennorm- und anforderungsbezogenen Testkonzept läßt sich diese Frage durch die Berechnung sog. Zuverlässigkeitskennwerte überprüfen (vgl. dazu LIENERT 1969, HELLER 1973b, BÜSCHER 1974/78, LANGFELDT 1974/78).

Es gibt verschiedene Methoden zur Bestimmung der *Zuverlässigkeit (Reliabilität)* eines Tests bzw. einer Messung. Grundsätzlich gilt jedoch folgendes:

Zwischen verschiedenen Schülern werden Unterschiede (Meßwert-Varianz) beobachtet, z.B. individuell unterschiedliche Abweichungen vom Gruppenmittelwert, individuell unterschiedliche Annäherung an ein mehrdimensionales Anforderungsbild einer Personenklasse oder Varianz um einen Kriteriumswert in einem bestimmten Test. Zuverlässig ist ein Test dann, wenn die zwischen verschiedenen Schülern festgestellten Unterschiede durch unterschiedliche Ausprägung der Schülermerkmale (gegebenenfalls der erfaßten Merkmale der Schüler-Umgebung) zustandekommen und nur zu einem geringen Teil (idealerweise überhaupt nicht) auf Unzuverlässigkeiten des Testverfahrens zurückgehen. Man spricht auch davon, daß der auf die Schülerbedingungen zurückgehende Anteil an den Ursachen für die beobachtete Gesamtvarianz möglichst hoch sein soll (*wahre Varianz*) gegenüber dem auf Unzulänglichkeiten des Tests zurückzuführenden Anteil (*Feblervarianz*).

(2) Eine zweite Voraussetzung liegt darin, daß geklärt sein muß, worüber ein bestimmtes Testverfahren etwas aussagt. Wenn man die Aussagemöglichkeiten verschiedener diagnostischer Testverfahren genauer betrachtet, könnte man sagen: Es gibt Verfahren, die überwiegend darauf angelegt sind, „richtige“ Aussagen zu treffen (was nicht heißt, daß diese Aussagen nicht auch nützlich sein können); und es gibt solche Testverfahren, die direkt darauf angelegt sind, „nützliche“ Aussagen zu liefern (vgl. HÖRMANN u.a. 1967, S. 103). Richtig zu diagnostizieren ist das Anliegen der sog. merkmalsrepräsentierenden Tests. Es sind Testverfahren, die den Ausprägungsgrad bestimmter Merkmale, z.B. von Intelligenz, spezifischen Begabungen und Fertigkeiten, von Persönlichkeitsmerkmalen wie Angst, Leistungsmotivation u.a. erfassen (vgl. 2.3.1 und 2.3.2). Voraussetzung dafür ist, daß die

im Test gestellten Aufgaben die angezielten Merkmale tatsächlich inhaltlich repräsentieren. Somit stellt sich die Frage nach der *Gültigkeit* (*Validität*) von Testaufgaben.

Sofern ein Test aus mehreren Einzelaufgaben besteht, stellen sich zwei Fragen. Die erste lautet, ob alle Aufgaben eines Tests tatsächlich das gleiche Merkmal prüfen bzw. in welchem Ausmaß die einzelnen Testaufgaben dieses Merkmal prüfen; sie bezieht sich also auf die „testinterne“ Gültigkeit. Das Paradigma hierfür ist in der klassischen Testtheorie die Bestimmung des jeweiligen „Trennschärfe-Indexes“ der einzelnen Testaufgaben. Dieser *Trennschärfeindex* entspricht dem auf der Basis einer größeren repräsentativen Personen-(Schüler-)gruppe ermittelten Korrelationskoeffizienten für die Übereinstimmung zwischen den Werten der einzelnen Testaufgaben und dem aus allen Aufgaben gebildeten Gesamtwert des Tests (vgl. dazu LIENERT 1961, S. 90 f.). Testaufgaben, die alle hoch mit dem Gesamtwert korrelieren, weisen häufig auch untereinander eine hohe Korrelation auf, sind also in ihrer Zusammensetzung homogen. Aus der Tatsache einer hohen Korrelation zwischen den einzelnen Testaufgaben und dem Test-Gesamtwert kann aber noch nicht darauf geschlossen werden, daß alle Aufgaben nur ein einziges gemeinsames Merkmal prüfen. Eine hohe Korrelation zwischen zwei Aufgaben kann nicht nur dann zustandekommen, wenn ein einziger Faktor an beiden Aufgaben stark beteiligt ist, sondern auch dann, wenn daran mehrere Faktoren gleichermaßen beteiligt sind.

Anders als auf korrelationsstatistischem Wege geschieht die Aufgabenanalyse nach dem logistischen Testmodell von RASCH (1960); vgl. dazu noch FISCHER (1968), WENDELER (1968), FRICKE (1972). Es werden dabei solche Aufgaben zu einem Test zusammengefaßt, bei denen die Beziehung zwischen Merkmalsausprägung der Pbn und Lösungswahrscheinlichkeit für die Testaufgabe der gleichen (logistischen) Funktion entspricht. Somit entsteht ein völlig homogener, eindimensionaler Test, bei dem alle Personen mit der gleichen Ausprägung des Merkmals in den verschiedenen Testaufgaben den gleichen Wert erhalten. In einem nach der Item-Analyse der klassischen Testtheorie zusammengestellten Test dagegen könnten auch bei gleicher Merkmalsausprägung in verschiedenen Aufgaben noch unterschiedliche Ergebnisse erwartet werden, und zwar aufgrund der nicht eliminierten Abhängigkeit der Messungen von (weiteren) Person- und Aufgabencharakteristika.

Kontrovers sind die Ansichten darüber, ob Tests möglichst aus faktoriell reinen Aufgaben (die alle nur ein einziges Merkmal prüfen) bestehen sollten. Unabhängig davon, nach welchem Modell eine unifaktorielle Homogenität definiert ist, weicht CATTELL (1957) von der Forderung nach reinen Tests in seinem sog. „struktur-psychometrischen Testkonzept“ ab. Er begründet dies mit der Tatsache, daß unifaktorielle Tests nur Merkmale von einem sehr engen Inhalt prüfen (daher nur spezifische Vorhersagen erlauben) und Störfaktoren (z.B. Bedingungen bei der Testdurchführung), auf die eine einzelne Aufgabe anspricht, auch alle anderen Aufgaben und somit den ganzen Test beeinflussen.

Die zweite Gültigkeitsfrage bei solchen Tests, deren einzelnen Aufgaben Merkmale repräsentieren, ist die, ob die Gesamtheit aller Testaufgaben tatsächlich das angezielte Merkmal prüft bzw. welches Merkmal denn durch

die Gesamtheit der Testaufgaben erfaßt wird („testexterne Gültigkeit“). Die Frage, welches Merkmal tatsächlich durch ein bestimmtes Testverfahren beurteilt wird, ist absolut kaum zu beantworten. Deswegen besteht die Ermittlung der Gültigkeit eines Tests in der Regel darin, festzustellen, mit welchen *Außenkriterien* (z.B. Schulzensuren, Ergebnisse in anderen Tests, Lehrer-Urteile über bestimmte Merkmale) die Testergebnisse übereinstimmen. Zur Bestimmung der Gültigkeit eines Tests vgl. u.a. DRENTH (1969), LIENERT (1969), HELLER (1973b), LANGFELDT (1974/78). SEITZ (1977a). Es kann somit nicht der Anspruch erhoben werden, ein Test messe ein bestimmtes Merkmal „richtig“. Vielmehr muß eine solche Aussage dahingehend modifiziert werden, daß ein Test X das zu einem bestimmten Anteil erfaßt, was ein Test Y mißt und/oder zu einem bestimmten Anteil das, was in einem Außenkriterium Z erfaßt wird usw.

Bisher wurde über die Gültigkeit von Testaufgaben bei solchen Tests gesprochen, deren Anliegen es ist, ein bestimmtes Merkmal zu repräsentieren und dieses Merkmal „richtig“ zu diagnostizieren. Etwas anders liegen die Probleme bei solchen Tests, die direkt darauf zielen, „nützlich“ zu diagnostizieren und deren Testaufgaben nicht Merkmale, sondern irgendwelche Anforderung(en) repräsentieren. Man könnte im Gegensatz zu den „merkmalsrepräsentierenden“ hier von „anforderungsrepräsentierenden“ Tests sprechen. Dabei fällt die Bestimmung der testinternen und der testexternen Gültigkeit gewissermaßen zusammen. Die einzelnen Testaufgaben werden zunächst nicht auf ihre Entsprechung zu einem Merkmal überprüft und danach ausgewählt, sondern direkt danach, ob sie mit einer bestimmten Anforderung, die an einen Schüler zu stellen ist, übereinstimmen.

Zu den *anforderungsorientierten Tests* zählen die *Schulleistungstests*. Bei ihnen sind die Testaufgaben ein Abbild der aus klassenübergreifenden Lehr- und Bildungsplänen abgeleiteten Unterrichtsinhalte für bestimmte Fächer (oder Teilgebiete eines Faches) und für bestimmte Klassenstufen (z.B. Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen). Die Frage dieser „curricularen“ Gültigkeit wird dabei meist nach dem Augenschein überprüft. Bei Schulleistungstests wird der einzelne Schüler meist mit dem arithmetischen Mittel seiner Bezugsgruppe (z.B. Schülern der gleichen Klassenstufe) verglichen. Anforderungsorientierte Tests sind auch die *lehrzielorientierten Tests*, bei denen einzelne Testaufgaben darüber Aufschluß geben sollen, ob ein ganz bestimmtes Lehrziel innerhalb eines Faches von einem Schüler erreicht wurde oder nicht. Bei der Gültigkeitsbestimmung spielt hier das Prinzip der sog. „standardisierten Itemkonstruktion“ eine Rolle (vgl. BÜSCHER 1974/78), wobei fein nuancierte Varianten der gleichen Testaufgabe einer empirischen Gültigkeitsprüfung unterworfen werden. Um ein anforderungsrepräsentierendes Testen handelt es sich schließlich auch

dann, wenn die Anforderungen selbst durch bestimmte charakteristische Testergebnisse definiert sind. Dies ist etwa der Fall, wenn für einzelne Personengruppen (z.B. Schüler bestimmter Schultypen, Leistungskurse, Studienfächer, Berufsgruppen) die typischen, zwischen den verschiedenen Gruppen diskriminierenden Befunde in verschiedenen Tests und Untersuchungsverfahren ermittelt werden. Die jeweiligen Merkmalsprofile gelten dann als charakteristische Anforderungsstrukturen für eine Bewährung in dieser Gruppe und als Maßstab für die zukünftige Personzuweisung zu einer dieser Gruppen.

Sind die entsprechenden Vorarbeiten zur Bestimmung der Merkmalsprofile der einzelnen Gruppen geleistet, werden die zukünftig zu beurteilenden Schüler mit den gleichen Testverfahren untersucht, die auch bei der Festlegung der gruppendifferenzierenden Anforderungsbilder benutzt wurden. Das individuelle Merkmalsprofil eines einzelnen wird dann darauf überprüft, zu welchem Gruppenprofil es die größte Ähnlichkeit aufweist. Dieser Gruppe wird der Schüler zugewiesen. Umfangreiche Grundlagenarbeiten zur Anwendung der Klassifikation in der Schulleistungsermittlung bzw. Schullaufbahnberatung leisteten HELLER und Mitarbeiter (HELLER 1970, 1973, 1975, 1976, 1977, ALLINGER u. HELLER 1975, ROSEMAN 1975b, 1978a, 1978b, HELLER u.a. 1978); siehe auch 2.5.3.

Weitere Ausführungen über die sog. *Testgütekriterien* (Objektivität, Reliabilität, Validität) finden sich in Band I, S. 37 f.

2.2.4. Konzepte zur Bewertung von Testergebnissen

Die diagnostischen Rohdaten (z.B. Anzahl der gelösten Aufgaben in einem Intelligenz- oder Schulleistungstest, Anzahl der geäußerten Symptome in einem Angst-Test) haben für sich allein wenig Aussagewert. Sie erhalten ihre Bedeutung in bezug auf bestimmte Maßstäbe, die dem Diagnostiker zur Verfügung stehen. Solche Maßstäbe können sein:

- der *soziale Vergleich mit anderen Schülern* (z.B. der gleichen Klassenstufe),
- der *Vergleich mit sachlichen oder externen Kriterien* (z.B. Lernziel einer bestimmten Klassenstufe, unabhängig von der Schülerleistung dieser Klassenstufe),
- der *Vergleich des untersuchten Schülers mit sich selbst* (z.B. bei Prüfung seines persönlichen Lernfortschritts gegenüber früheren Untersuchungen).

Von den beiden erstgenannten Maßstäben geht die geläufige Unterscheidung von normorientierten und lernzielorientierten bzw. kriteriumsorientierten Tests aus (GLASER 1963, PAWLIK 1976). Diese Unterscheidung ist jedoch nicht ganz korrekt, da auch die lernzielorientierten Tests indirekt an

einer Norm orientiert sind (vgl. dazu BÜSCHER 1974/78, ROSEMAN 1974/78b). Bei den normbezogenen Tests werden die Ergebnisse des einzelnen Schülers mit den Leistungen anderer Schüler (Bezugsgruppe) verglichen, bei den lernzielorientierten Tests mit einem relativ gruppenunabhängigen, von außen gesetzten Leistungsstandard.

Neben den genannten Bezugssystemen gibt es schließlich den individuumbezogenen Beurteilungsmaßstab. Seine testpraktische Bedeutung ist jedoch weit geringer als die der beiden anderen Bewertungsmaßstäbe.

Normen basieren auf repräsentativen Testergebnissen bestimmter Eichpopulationen, d.h. Angehöriger interessierender Bezugsgruppen (z.B. Altersgruppe, Schulform, Berufsgruppe usw.). Ein einzelner Schüler kann jeweils mit mehreren solcher Bezugsgruppen (Eichpopulationen) verglichen werden, indem er für seinen individuellen Testwert verschiedene (bezugsgruppenspezifische) Normwerte erhält. In der Praxis werden zwei Typen solcher Normwerte benutzt: Prozentrang-Normen und Standardwert-Normen.

Das Prinzip der *Prozentrang-Normierung* ist dabei folgendes: Für jeden in der Eichpopulation gewonnenen Test-Rohwert wird ermittelt, welchen Rangplatz er in der nach Größe geordneten Reihenfolge aller Rohwerte einnimmt – basierend auf der Häufigkeitsverteilung aller Rohwerte in der Eichpopulation. Dem individuellen Rohwert eines später untersuchten Pb wird der jeweilige Prozentrang zugeordnet, der diesem Rohwert auch in der Eichpopulation entsprach. Bei der Prozentrang-Normierung handelt es sich also um die Bestimmung der Position eines Rohwertes in der aufsteigenden Reihe aller Rohwerte.

Das Prinzip der *Standardwert-Normierung*, worunter die heute übliche Berechnung des Intelligenzquotienten fällt, besteht darin, anzugeben, wie weit der Rohwert einer individuellen Person vom arithmetischen Mittel der Bezugsgruppe abweicht, wobei gleichzeitig berücksichtigt wird, wie hoch die in der Bezugsgruppe zu beobachtende durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert ist. Bei gleichem arithmetischem Mittel mögen in einer Bezugsgruppe die einzelnen Rohwerte durchschnittlich weit (stark) oder durchschnittlich eng (gering) um das arithmetische Mittel „streuen“. Neben dem arithmetischen Mittel der Bezugsgruppe ist zur Berechnung der Standardwert-Normen also noch ein zweiter Kennwert der Bezugsgruppe erforderlich, nämlich ein Kennwert für die durchschnittliche individuelle Abweichung vom arithmetischen Mittel. Hierfür steht in der Statistik die sog. Standardabweichung (vgl. Bd. I, 1.4.2).

Bei der Umrechnung des Test-Rohwertes eines Pb in den zugehörigen Standardwert (Grundsymb. : z) wird dieser Rohwert (X_i) ausgedrückt als Abweichung vom arithmetischen Mittel der Gruppe (M_{Gr}), gemessen in der Größe des empirisch gewonnenen Betrages für die Standardabweichung der Gruppe (s_{Gr}), also

$$\text{Individueller Standardwert: } z_i = \frac{X_i - M_{Gr}}{s_{Gr}}$$

Vom Grundmodell der Standardwert-Normierung (der z-Skala) lassen sich dann auch Umrechnungen in andere Standardwert-Skalen vornehmen, die bei verschiedenen gängigen Tests berücksichtigt werden, z.B. (Abweichungs-)IQ-Skala, T-Wert-Skala (nach TERMAN) u.a. (vgl. MICHEL 1964, LIENERT 1969, HELLER 1973b, SEITZ 1977, LANGFELDT 1974/78).

Wie bereits oben angesprochen, besteht die Schwierigkeit, psychische Merkmale (z.B. Intelligenz, Angst) in bestimmten Testaufgaben absolut zu repräsentieren. Daher kann etwa aus der Lösung einer bestimmten Intelligenztestaufgabe nicht gesagt werden, ob ein Pb „absolut“ mehr oder weniger intelligent ist. Aussagen über die quantitative Ausprägung eines Merkmals wurden daher in der psychologischen Testtheorie bis vor kurzem nur über den sozialen Vergleich, über den Vergleich mit der Gruppennorm abgegeben. Neuerdings wird durch Anwendung des logistischen Testmodells von RASCH (1960) versucht, durch ein besonderes Vorgehen der Testanalyse, Tests aus solchen Aufgaben zu konstruieren, die rein nur *ein* bestimmtes Merkmal prüfen – und zwar alle Aufgaben das gleiche (vgl. FISCHER 1968, WENDELER 1968, FRICKE 1972). Unabhängig von den verschiedenen methodischen Schwierigkeiten (wie Aufwand an Versuchspersonenzahl, Rechenaufwand u.a.) bleibt die Frage nach der Vorhersagenützlichkeit der damit erfaßten, inhaltlich sehr engen Person-Merkmale bestehen. Eine absolute Merkmalsdiagnostik wird erst dann zweckmäßig, wenn gleichzeitig die Anforderungen im pädagogischen Bereich eindeutig identifiziert sind und geklärt ist, inwieweit das Erreichen dieser Anforderungen in Abhängigkeit von Personenmerkmalen (bzw. Umgebungsmerkmalen) des Schülers steht.

Bei der *anforderungsbezogenen Beurteilung* (zweiten Art der normorientierten Beurteilung) interessiert nicht der soziale Vergleich im Hinblick auf Rangordnungsentscheidungen, hier sollen vielmehr Leistungsstärken oder -schwächen in bezug auf bestimmte Lehrziele usw. diagnostiziert werden: Hat der einzelne Schüler dieses Lehrziel erreicht? Wie weit ist er davon noch entfernt?

Solche Entscheidungen können aber auch mittels eines Tests getroffen werden, der primär auf einen sozialen Vergleich angelegt ist; etwa wenn bei einem Schulleistungstest diejenige Testleistung, die zu einem bestimmten Prozentrang führt, auch einem festdefinierten Leistungsstandard genügt. Dennoch besteht bei der Überprüfung der Entsprechung zu Lernzielen eine andere Entscheidungssituation und eine andere Bewertungsproblematik. Beispielsweise setzt die Bewertung nach sozialem Vergleich eine Streuung der Testergebnisse voraus, während eine Bewertung nach Anforderungen auch dann sinnvoll sein könnte, wenn zwischen verschiedenen Schülern keine Unterschiede bestehen oder zumindest keine Normalver-

teilung über kontinuierliche Merkmalsabstufungen, sondern nur eine Verteilung der Schüler in zwei Ausprägungsgraden (Lehr-/Lernziel erreicht vs. nicht erreicht) vorliegt. Aus diesem Grunde werden für Entscheidungen über das Erreichen von Anforderungen (Lernziele, Lehrziele) neuerdings eigene (sog. lernzielorientierte bzw. kriteriumsorientierte) Tests entwickelt, bei denen sich andere testtheoretische Probleme und Notwendigkeiten stellen, als bei den auf sozialen Vergleich angelegten (vgl. BÜSCHER 1974/78). Die Problematik dieser Verfahren liegt darin, daß zunächst die Anforderungsnorm eindeutig beschrieben und klar in konkrete Verhaltensaspekte (die sich auch in Testaufgaben umsetzen lassen) spezifiziert werden müssen. Die Konstruktion solcher lernzielbezogener Tests hängt daher eng mit der Curriculumforschung zusammen.

Bei der *dritten Art der Bewertung von Testbefunden*, nämlich der Beschreibung des Individuums ohne Vergleich mit einer externen oder Gruppennorm, könnte zunächst die Frage aufkommen, wozu eine solche Beurteilung überhaupt vorgenommen wird, wenn eine Bewertung der Testergebnisse anscheinend ausbleibt. Letzteres ist aber nicht der Fall, denn auch hier findet eine Bewertung der Testbefunde statt. Wird beispielsweise bei einem Schüler mit offen erkennbaren Lernschwierigkeiten das Bedingungsgeflecht von Lernleistung, Lernmotivation, emotionalen Reaktionstendenzen, elterlichen Erziehungseinstellungen und -praktiken zunächst diagnostisch ermittelt, so schließt sich eine Bewertung dieser individuellen Persönlichkeitsstruktur des Schülers an. Die Bewertung besteht hier im Vergleich der individuellen Befunde mit Grundkenntnissen über störungsfreie Persönlichkeitsstrukturen und Umweltbezüge. Die individuell orientierte Beurteilung ist meist nicht auf einige wenige, klar abgegrenzte Merkmale oder möglichst eng umschriebene Lernziele gerichtet, sondern inhaltlich weiter und komplexer angelegt. Zusätzlich zielt sie nicht auf die Beurteilung von „Dimensionen“ (Personmerkmale oder Lernzielanforderungen), sondern auf spezifische „habits“ bzw. *funktionale Verhaltenseinheiten* (vgl. KANFER u. SASLOW 1974, SCHULTE 1974), d.h. auf konkrete Verhaltensweisen in einer ganz bestimmten Situation (z.B.: Ein Schüler neigt dazu, die Hausaufgaben zu unterbrechen, wenn er auf der Straße spielende Kinder hört). Die individuell orientierte Beurteilung ist in der Regel weniger eine reine Persondiagnostik, sondern eine *Diagnostik der Person des Schülers in Wechselwirkung mit seinen sozialen Lebensbedingungen*. Besonders in der verhaltenstherapeutischen Diagnostik (vgl. KANFER u. SASLOW 1974, SCHULTE 1974 u. 1976, BARKEY u.a. 1976) wird den Bedingungen, unter denen ein Schülerverhalten auftritt oder ausbleibt, den Abhängigkeiten zwischen Verhaltensänderung und Umweltreizen oder inneren Reizen (Gedanken, Gefühlen, Einstellungen, Meinungen) Beachtung geschenkt. Individuell

orientiert ist in der Praxis die Schülerbeurteilung immer dann, wenn es gilt, die Ursachen für ein Problemverhalten des Schülers zu erkennen und aufgrund der diagnostischen Befunde ein Programm zur erzieherischen bzw. therapeutischen Beratung und Behandlung (Verhaltensmodifikation) des Schülers zu entwerfen. Im Rahmen eines längerfristigen Prozesses werden dann die früheren individuellen Befunde eines Pb auch zu Bewertungsmaßstäben für später erhobene diagnostische Befunde. Anstelle des Vergleichs eines Individuums mit sozialen oder mit sachlich-externen Bezugsnormen tritt der *Vergleich des Individuums mit sich selbst* (z.B. Beurteilung von Lernfortschritten eines Schülers, unabhängig von den Lernleistungen anderer Schüler oder unabhängig vom Erreichen eines bestimmten Lernziels; individuelle Verläufe der Änderung der Lernmotivation).

Literaturempfehlung

FRICKE, R.: Über Meßmodelle in der Schulleistungsdiagnostik. Schwann, Düsseldorf 1972.

HELLER, K.: Intelligenzmessung. Neckarverlag, Villingen 1973 (Kap. II).

KLAUER, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 1. Schwann, Düsseldorf 1978.

LANGFELDT, H.-P.: Die klassische Testtheorie als Grundlage standardisierter Schulleistungstests. In: HELLER, K. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1978³.

LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Beltz, Weinheim 1961, 1969³.

2.3. Diagnose relevanter Lernvoraussetzungen

Als Lernvoraussetzungen seien hier sowohl kognitive und nicht-kognitive *Persönlichkeitsmerkmale* (Schülervariablen) als auch eine Reihe von *Einflußvariablen des sozialen Lernumfeldes* (Schule, Familie, Peer-group) angesprochen. Diese bilden die wichtigsten *Determinanten* der (Schul-)Leistung (vgl. 2.1.3.), deren Kenntnis für die Erklärung zurückliegender bzw. aktueller Lernprozesse unentbehrlich ist. So können wirksame pädagogisch-psychologische Behandlungs- oder didaktische Maßnahmen häufig erst dann gezielt eingesetzt werden, wenn die Ursachen für das Leistungsversagen aufgedeckt bzw. – allgemeiner – die Bedingungen für individuelle Leistungsdifferenzen zuvor analysiert worden sind. Unter dem Zielaspekt der Vorhersage künftigen Verhaltens, etwa der Schul- oder Studienerfolgsprognose, repräsentieren diese Variablen auch *Prädiktoren* (vgl. 2.5.1). Im folgenden sollen die wichtigsten Ansätze zur Erfassung und Beurteilung relevanter Lernvoraussetzungen, vorab im schulischen Kontext, erörtert

werden. Die Behandlung der einzelnen Bedingungskomplexe in verschiedenen Abschnitten darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß in der diagnostischen Praxis stets sämtliche Bereiche einschließlich entsprechender Interaktionseffekte Berücksichtigung finden müssen (vgl. 2.5 u. 2.6). Zunächst sei auf die Probleme der Intelligenzmessung, d.h. der Diagnose *kognitiver* Lernbedingungen, eingegangen.

2.3.1. Erfassung kognitiver (intellektueller) Fähigkeiten

Intelligenz- bzw. Fähigkeitstests einerseits und (Schul-)Leistungstests andererseits unterscheiden sich vor allem hinsichtlich ihrer Funktion und ihres Inhaltes. Während die *Funktion* von *Fähigkeitstests* im Bildungswesen vorab in der Vorhersage künftiger Lernleistungen (z.B. Schulleistung oder Schulerfolg) zu sehen ist, dienen *Leistungstests* gewöhnlich der Beurteilung zurückliegender Lernergebnisse (siehe oben). Allerdings können auch Leistungs(test)daten als Prädiktoren für die Verhaltensvorhersage verwendet werden (vgl. 2.5.1 u. 4.2.2.1). Unter dem *Inhalts*aspekt wäre zu fordern, daß „*Fähigkeitstests* ein geringeres Ausmaß an ‘Unterrichtsbezogenheit’ aufweisen und Validität zur Selektion und Voraussage besitzen, während der Inhalt von *Leistungstests* ein hohes Ausmaß an ‘Unterrichtsbezogenheit’ und die Beurteilung der Inhaltsvalidität ein gutes Ergebnis aufweisen sollten“ (GAGE u. BERLINER 1977, S. 749). Praktisch sind diese Forderungen nur bedingt zu erfüllen. Weder gibt es „reine“ Intelligenztestaufgaben im Sinne kultur- und somit bildungsunabhängiger (sog. culture free oder fair) Tests, noch sind „reine“ Leistungsprüfungen im Sinne begabungsunabhängiger Lerneffizienzkontrollen denkbar. Trotzdem ist diese Unterscheidung diagnostisch zweckmäßig und sollte zu größerer Sorgfalt bei der Aufgabenkonstruktion beider Testformen anregen.

2.3.1.1. Bereich der kognitiven Schülermerkmale

Zu den *kognitiven* Persönlichkeitsmerkmalen zählt der gesamte Wahrnehmungs- und Denkkomplex, der aus einer Reihe von Untergruppen sog. *Wahrnehmungsfaktoren* (z.B. Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Raumwahrnehmung und räumliche Vorstellungskraft, Gestalt- und Dingwahrnehmung) sowie den eigentlichen *Denkfähigkeiten* (z.B. sprachgebundenes, rechnerisches, anschauungsgebundenes oder abstrakt-logisches Denken, kognitive Stile, Problemsensitivität und Problemlösungsfähigkeit, Originalität, Flexibilität usw.) besteht. Diese werden meistens unter den (hypothetischen) Konstruktbegriffen „Intelligenz“ und „Begabung“ zusammen-

gefaßt (vgl. HELLER 1976) und repräsentieren überdauernde Verhaltensdimensionen der (Schüler-)Persönlichkeit.

„Ein ansehnlicher Anteil dieser Dimensionen hat sich als hinreichend *stabil* gegenüber Zeitunterschieden, hinsichtlich Populationsgruppenunterschieden und gegenüber Variablensubstitution erwiesen“ (HERRMANN 1972, S. 255).

Dieser weite Bereich intellektueller Verhaltensaspekte definiert den *kognitiven* Merkmalskomplex, dem neben motivationalen und anderen nicht-kognitiven sowie sozio-kulturellen Bedingungsfaktoren im Hinblick auf den Lernerfolg die relativ größte Bedeutung zukommt. Daß es sich hierbei um recht unterschiedliche Fähigkeiten handeln kann, betont auch KLAUER (1977, S. 92). Er hält es deshalb für wenig sinnvoll, von „allgemeiner Lernfähigkeit“ zu sprechen und läßt diesen Begriff allenfalls für die *schulische Lernfähigkeit* gelten. Diese wäre in etwa mit der testmäßig erfaßten Intelligenz im KFT 1-3 bzw. KFT 4-13 (HELLER u.a. 1975/76, 1978/79) identisch und würde die Dimensionen

- Sprachverständnis bzw. sprachgebundenes Denken,
- arithmetisches Denken und Rechenfähigkeiten,
- anschauungsgebundenes Denken und konstruktive Fähigkeiten,
- Beziehungserkennung und schlußfolgerndes Denken

umfassen: Beschreibungskategorien dieser Art deuten immer *komplexe* (Lern-)Fähigkeiten an, unabhängig vom jeweiligen Intelligenzmodell (vgl. Bd. I, 3.1). Für schulische bzw. pädagogisch-psychologische Zwecke der Intelligenzdiagnostik hat sich die Klassifikation in verbale, numerische und nonverbale Fähigkeitsdimensionen bewährt, die letztlich auf THORNDIKES (1927) Unterscheidung von abstrakt-theoretischer, handlungs-praktischer und sozialer Intelligenz zurückgeht. Nicht nur haben sich die Faktoren des sprachlichen und numerischen Denkens vielfach als besonders wichtig für den Schulerfolg herausgestellt (vgl. 2.1.3), förderungsdiagnostisch ist vor allem die Unterscheidung zwischen verbaler und nonverbaler Intelligenz insofern von Interesse, als sich sozio-kulturelle (familiäre) Sprachbarrieren oder auch unzulängliche schulische Förderung vs. erhöhte Anforderungen in diesen Bereichen (z.B. Fremdsprachenunterricht) vor allem in den sprachlichen Intelligenztestleistungen auswirken und non-verbale Intelligenztestergebnisse davon weit weniger betroffen sind. Entsprechende Testleistungsdifferenzen geben somit wichtige Hinweise für eine gezielte Begabungs- und Bildungsförderung (vgl. 5.1 u. 5.3). Die genannten Dimensionen stellen nur grobe Verhaltensklassen dar, die jeweils unterschiedliche Intelligenzfaktoren im Sinne verschiedener Verhaltens- oder auch Materialaspekte (der Aufgabenprobleme) repräsentieren.

2.3.1.2. Meßtheoretische Überlegungen im Zusammenhang mit den Testgütekriterien

Bereits die Anfänge der psychologischen Testdiagnostik sind mit Problemen der Fähigkeitsmessung verbunden, wobei medizinische und/oder pädagogische Interventionsmöglichkeiten häufig die eigentliche Triebfeder für diagnostische Untersuchungen waren (vgl. 2.2.1 sowie ANASTASI 1961, WECHSLER 1964, GROFFMANN 1971, SCHMID 1975 u.a.). Entsprechend waren die testtheoretischen Ansätze psychologischer Diagnostik überhaupt lange Zeit mit Meßmodellen der Intelligenzdiagnostik identisch. Grundlage der meisten Intelligenztests ist deshalb die „klassische“ Testtheorie, deren Kernbestandteil das *Meßfehler*konzept bildet (vgl. 2.2.3).

Intelligenz- oder Kognitive Fähigkeitstests u.ä. sind standardisierte Prüfverfahren, die bestimmte Mindestanforderungen der sog. Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) erfüllen müssen; darüber hinaus sind operationalisierte Vergleichsmaßstäbe (Testnormen) für die Interpretation der Untersuchungsbefunde erforderlich (vgl. 2.2.4). Hier sollen nur noch einige spezifische Methodenprobleme der Intelligenz- und Schuleignungsdiagnostik angesprochen werden (vgl. ausführlicher HELLER 1973b u. 1976a, HELLER u. PFISTER 1977, STEFFENS 1977a u. 1977b, SCHÖN-GAEDIKE 1978).

(1) Die *Objektivität* stellt bei den neueren Intelligenz- und Fähigkeitstests kein besonderes Problem dar. Sie kann als gesichert gelten, wenn die Unabhängigkeit der Testergebnisse von der Person des Testleiters (Lehrers, Schulpsychologen usw.) gewährleistet ist. Dies erfordert genaue Instruktionen für die Testdurchführung, -auswertung und -interpretation, die schriftlich (im sog. Manual oder Testbeihft) niedergelegt sein müssen. Der Grad der intersubjektiven Übereinstimmung in den bezeichneten Punkten bestimmt die tatsächliche Objektivität eines Intelligenztests.

(2) Die *Reliabilität (Zuverlässigkeit)* betrifft die *formale Genauigkeit* von Intelligenztestwerten bzw. beliebigen Meßinstrumenten. Eine bekannte Definitionsformel lautet deshalb: *Reliabilität ist die Genauigkeit, mit der ein Test das mißt, was er faktisch mißt* – ohne Rücksicht auf den jeweiligen Meßinhalt (Frage der Validität). Ähnlich wie bei der Objektivität gibt es auch hier verschiedene Reliabilitätsaspekte, wobei in bezug auf Intelligenztests folgende Standardmethoden zur Reliabilitätsbestimmung bevorzugt werden (vgl. HELLER 1973b, S. 65f.):

- *Retest-Methode*: Gemeint ist hier die Durchführung einer zweimaligen Untersuchung mit dem gleichen (Intelligenz-)Test an ein und derselben Population (Schülergruppe). Anschließend werden die Ergebnisse aus Erst- und (nach einem zeitlichen Intervall durchgeführter) Zweittestung korreliert, um den Zusammenhang beider Meßvariablenreihen zu ermitteln. Je höher der Korrelationskoeffizient ausfällt, desto besser ist die *Stabilität* der Testergebnisse über einen gewissen Zeitraum hinweg. Die Ermittlung der Retest-Reliabilität ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn keine Wiederholungseinflüsse (z.B. Lerneffekte) auftreten bzw. sich solche Einflüsse bei allen Pbn gleichmäßig auswirken, was bei Intelligenztests im allgemeinen angenommen werden kann.

Die Retest-Reliabilität gibt somit darüber Auskunft, wie genau die (Intelligenz-) Testwerte überdauernde interindividuelle Merkmalsunterschiede (z.B. der kognitiven Lernfähigkeiten) erfassen. Da praktisch immer auch unerwünschte Einflüsse der „äußeren“ Testsituation in das diagnostische Ergebnis mithereinspielen, woraus die sog. *Fehlervarianz* (d.h. die Abweichung der gemessenen Werte von den „wahren“ Werten) resultiert, sind Stabilitätsuntersuchungen nach der Retest-Methode zur Schätzung der Fehlerbeeinträchtigung (Fehlervarianz) bei Intelligenztests unerlässlich.

- *Paralleltest-Methode*: Dieses Verfahren zur Reliabilitätsschätzung ist nur bei Tests mit gleichwertigen Parallelformen anwendbar. Streng genommen wird damit nur die Parallelität, d.h. Äquivalenz der Testformen (A und B) durch – alternative oder simultane – Applikation der beiden Testformen und anschließender Korrelation der Ergebnisse kontrolliert. Sofern man Retest- und Paralleltestmethode kombiniert, also bei der Testwiederholung jeweils die Parallelform darbietet, werden „äußere“ und „innere“ Fehlerquellen gleichzeitig erfaßt. Dieses Vorgehen empfiehlt sich nicht nur bei Intelligenztests, sondern auch bei Leistungsprüfungen und wird vielfach als „beste“ Reliabilitätsschätzung angesehen.
- *Halbierungsmethode (Split-Half-Reliabilität)*: Da der Untersuchungsaufwand relativ gering ist, dient dieses Verfahren häufig zur Reliabilitätsbestimmung von Intelligenztests, aber auch von Schulleistungstests u.a. Seine Anwendung ist jedoch nur erlaubt, wenn der betr. Test in faktoriell gleichwertige Hälften geteilt werden kann. Es verbietet sich im allgemeinen bei *Speed-Tests*, d.h. Tests mit zeitlicher Begrenzung der Durchführung *und* homogener Aufgabenschwierigkeit der Testskalen. Da Intelligenztests gewöhnlich *Power-Tests* (Niveautests) mit gestuften Aufgabenschwierigkeiten darstellen, wobei mögliche Zeitbegrenzungen von sekundärer Bedeutung im Hinblick auf das Testergebnis sind, gewährt die Split-Half-Reliabilität nützliche Zusatzinformationen (zur Retest-Reliabilität) über die Meßgenauigkeit intellektueller Fähigkeitsdiagnosen bzw. -prognosen.
- *Analyse der Inter-Item-Konsistenz*. Diese Methode stellt praktisch eine Ausdehnung des Halbierungsverfahrens dar, wobei die Aufteilung in so viele Testteile mög-

lich ist, wie *Items* (Aufgaben) vorliegen. Ansonsten gelten ähnliche Voraussetzungen wie bei der Split-Half-Methode.

Im Hinblick auf die Interpretation von Testprofilen, etwa in der Schul- oder Berufseignungsdiagnostik, gilt die Forderung, daß nicht nur die einzelnen Testskalen (z.B. Untertests einer Intelligenztestbatterie) hinreichend reliabel sind, sondern auch die *Profilreliabilität* gesichert sein muß (vgl. LIENERT 1969, S. 371 ff.; HELLER 1973b, S. 157 ff.; STEFFENS 1977b, S. 143 ff.). Objektivität und Reliabilität sind zwar notwendige, aber keine hinreichenden Voraussetzungen für treffsichere Intelligenzdiagnosen. Die Schlüsselrolle im hierarchischen Gefüge der Testgütekriterien spielt deshalb die Validität, deren Sicherung bzw. Nachweis nicht nur in der Fähigkeitsbeurteilung vielfach zum Hauptproblem wird.

(3) Die *Validität* (*Gültigkeit*) meint die *Genauigkeit, mit der ein Test das mißt, was er messen soll*. Bei der Validierung von Intelligenztests u.ä. sind prinzipiell zwei Schlußweisen von Bedeutung (vgl. HELLER 1973b, S. 73 ff.):

- Schluß vom Testverhalten des Pb auf sein Verhalten außerhalb der Untersuchungssituation mit den Varianten des *Repräsentationsschlusses*, d.h. direktem Schluß auf das Verhalten außerhalb der Testsituation (Inhaltsvalidierung), und des *Korrelationsschlusses*, der für die Ermittlung der Übereinstimmungs- und Vorhersagevalidität bedeutsam ist.
- Schluß vom Testverhalten auf „Dispositionen“, „Fähigkeiten“ oder „Eigenschaften“, die als für das beobachtete Verhalten konstituierend (hypothetisch) angenommen werden. Relevant ist hier die sog. Konstruktvalidierung.

Entsprechend dem Einteilungsvorschlag der APA (American Psychological Association) aus dem Jahre 1954 bzw. 1966 werden heute folgende Validitätsarten bzw. Validierungsverfahren unterschieden.

- *Inhaltsvalidität* (*Content Validity*): Diese ist im allgemeinen nicht numerisch zu bestimmen, sondern wird aufgrund logischer oder „trivialer“ Überlegungen von Experten akzeptiert. Das geforderte Testverhalten wird dabei als repräsentative Stichprobe des Verhaltensuniversums aufgefaßt. So gestattet etwa das Ergebnis eines Rechentests den Schluß, daß der Pb ähnliche Rechenaufgaben auch außerhalb der Testsituation gleich gut lösen wird. Ebenso kann man von einem Rechtschreibungstest annehmen, daß er (in erster Linie) Rechtschreibkenntnisse prüft. Sieht man einmal davon ab, daß die inhaltliche Validität der Testaufgaben bereits eine notwendige Vorbedingung für die Kriteriumsvalidität darstellt (weshalb DRENTH 1969 die Inhaltsvalidität als Aspekt der Reliabilität ansieht), so muß hier vor allem vor der *Gefahr der Überinterpretation* im Sinne ungerechtfertigter

Schlußfolgerungen gewarnt werden. Das Beherrschen von Vokabeln ist beispielsweise nicht notwendigerweise ein Indikator für besondere Sprachgewandtheit oder gar Fremdsprachenbegabung. Für die Validierung von Intelligenz- und Fähigkeitstests i. e. S. kommt dieses Verfahren deshalb nur ausnahmsweise in Frage; seine größte Bedeutung liegt zweifellos im Bereich der Schulleistungsdiagnostik (vgl. 2.4).

- *Kriterienbezogene Validität*: Gemeint ist damit die Validität als Korrelation mit einem „Kriterium“, d.h. es liegt hier ein Korrelationsschluß zugrunde. Sofern die Korrelation in bezug auf eine direkt meßbare Kriteriumsleistung bzw. entsprechende Schätzuurteile erfolgt, spricht man von „äußerer kriterienbezogener Validität“. Diese wäre etwa dann gegeben, wenn als (äußeres) Validitätskriterium für einen Ängstlichkeitstest der Hautwiderstand herangezogen werden würde. Da bei Intelligenz- oder auch Leistungsprüfungen in anderen Verhaltensbereichen (z.B. Konzentrationstests) objektiv bewertbare Kriteriumsleistungen direkter Beobachtung unzugänglich sind, somit „äußere“ Kriterien für die Korrelation nicht zur Verfügung stehen, zieht man hier „innere“ Validitätskriterien in Form von (bewährten) anderen Intelligenztests oder Lehrerurteilen über die Begabung heran. Jedoch ist die Gefahr der Zirkularität bei einem solchen Validierungsvorgang zu bedenken.

Übereinstimmungsvalidität (Concurrent Validity) als Aspekt der kriterienbezogenen Validität äußert sich demnach in einer hohen Übereinstimmung zwischen (Intelligenz-)Test und Kriterium, wobei das Test- und das Kriteriumsverhalten gleichzeitig erhoben werden. Dies ist die weithin gängige Form der kriterienbezogenen Validierung von Intelligenztests zur Erfassung der *Diagnosegültigkeit*.

Vorhersagevalidität (Predictive Validity) hingegen ist gefordert, wenn Tests zur *Prognose* künftigen Verhaltens, z.B. Intelligenztests zur Schul- und Studienerfolgsprognose, herangezogen werden sollen. Dabei liegt das Bezugskriterium (Schul- bzw. Studienerfolg) in ferner Zukunft und kann für die Korrelation mit dem Test erst später ermittelt werden. Je nach der Länge des gewünschten Vorhersagezeitraumes sind dazu mehr oder weniger aufwendige und zeitraubende Längsschnittuntersuchungen erforderlich, weshalb echte (längerfristige) Validierungsstudien dieser Art selten sind (z.B. KEMMLER 1976, HANKE u.a. 1978, HELLER u.a. 1978).

- *Konstruktvalidität (Construct Validity)*: Diese soll die Übereinstimmung des Tests mit dem zugrunde liegenden (hypothetischen) Konstrukt aufdecken, also Aussagen darüber erlauben, was der Test hinsichtlich eines bestimmten Konstrukts (z.B. Kreativität) mißt. Während bei der kriterienbezogenen Validität vor allem der Zusammenhang zwischen Testergebnis und Kriteriumsverhalten interessiert, ist für die Konstruktvalidität eine explizite Theoriebasis unerläßlich. „Die Konstruktvalidität zielt direkt ab auf die psychologische Analyse der einem Test zugrundeliegenden Eigenschaften und Fähigkeiten, also auf Beschreibungsmerkmale, die nicht in eindeutiger Weise operational erfäßbar sind, sondern theore-

tischen Charakter haben, wobei freilich eine empirische Basis gegeben ist“ (LIEBERT 1969, S. 17).

Praktisch geht man bei der Konstruktvalidierung so vor: Zunächst wird das Konstrukt in ein theoretisches Bezugssystem eingeordnet, um daraus empirisch verifizierbare Hypothesen abzuleiten. Konstrukte werden also hier „nicht auf Beobachtbares reduziert (wie es z.B. bei einer operationalen Definition geschieht), sondern so in ein 'nomological network' eingebaut, daß Voraussagen – und zwar exakt prüfbare Voraussagen – über Beobachtbares möglich werden“ (HÖRMANN 1961, S. 49). Anschließend werden Modifikationen nach größerer Genauigkeit und Stimmigkeit vorgenommen, womit eine optimalere Einordnung ins Bezugssystem erreicht werden soll. HÖRMANN bezeichnet diesen Vorgang als „Prozeß der sukzessiven Approximation“. Daraufhin können die klassischen Validierungstechniken (siehe oben) eingesetzt werden.

Nach WESTMEYER (1972, S. 87) ist demnach (zusammenfassend) unter *Konstruktvalidierung* jener Vorgang zu verstehen, „der zu einer Aussage über die Validität einer Konstruktanahme führt“. Ein beliebtes Verfahren der Konstruktvalidierung speziell bei Intelligenztests stellt die sog. Faktorenanalyse dar (vgl. Bd. I, 3.1.2.2 u. Bd. II, 5.1.3.2). Durch empirische Überprüfung mehrerer Intelligenzkonstrukte mit Hilfe dieses mathematischen Modells, das auf Korrelationsanalysen basiert, soll eine größere Klarheit über den strukturellen Zusammenhang intellektueller Verhaltensweisen gewonnen werden. Die meisten neueren Fähigkeitstests sind an entsprechenden Faktorenmodellen der Intelligenz orientiert (z.B. KFT, LPS bzw. PSB).

In ihrer kritischen Würdigung der einzelnen Verfahrensansätze zur Gültigkeitsbestimmung, speziell der faktoriellen Validierung von Intelligenztests, kommt SCHÖN-GAEDIKE (1978) zu dem Schluß, daß keines der vorliegenden Konzepte voll befriedigen kann. Vor allem das Hauptproblem der *Reichweite* empirisch ermittelter Validitätsaussagen scheint bislang noch kaum gelöst zu sein, sofern man nicht von vornherein geneigt ist, *generelle* Testgültigkeit in Frage zu stellen. Neuerdings mehren sich jedenfalls die Belege für die Annahme, daß kognitive (und vermutlich auch nicht-kognitive) Untersuchungsinstrumente *differentiell* (also nicht generell) valide sind. *Differentielle Validität* meint in diesem Zusammenhang, daß ein Intelligenztest für verschiedene Personengruppen und/oder Zweckbestimmungen einen unterschiedlichen Aussagewert hat. Ähnliches gilt für Intelligenzprädiktoren im Rahmen der Schulerfolgsprognose (vgl. ROSEMAN 1975b, 1978b u. c, HELLER u.a. 1978). Demnach sind die Behauptungen vieler Testautoren, wonach ihr Test „valide“ sei, zumindest ungenau. Tests – auch Intelligenztests – können nur für bestimmte Zwecke valide sein, für andere wiederum nicht bzw. weniger (vgl. auch DRENTH 1969, CRONBACH 1970, JÄGER 1978). Der zur Ermittlung differentieller Validi-

täten notwendige (immense) Aufwand ist bislang nur selten bei einem Intelligenztestverfahren geleistet worden (z.B. GAEDIKE 1975).

(4) *Meßfehler* und *Vertrauensbereich* von Intelligenztestbefunden: Jeder ermittelte (Intelligenz-)Testwert eines Schülers setzt sich aus dem „wahren“ Wert (d.h. tatsächlicher Merkmalsausprägung, z.B. Intelligenzhöhe) und einem Fehleranteil (sog. „Fehler“-Wert) zusammen. In diese Beziehung gehen folgende *Axiome der klassischen Test- oder Meßfehlertheorie* ein (vgl. auch 2.2.3).

- *Existenzaxiom*: Zu jedem beobachteten (gemessenen) Wert X existiert ein „wahrer“ Wert im Sinne einer bestimmten individuellen Merkmalsausprägung. Diese wird, wenigstens über einen gewissen Zeitraum hinweg, als überdauernde Persönlichkeitseigenschaft angenommen.
- *Fehleraxiom*: Der Meßfehler einer Testung ist eine Zufallsvariable. Für diese gilt, daß die Summe bzw. das arithmetische Mittel der Fehlerwerte den Wert Null ergibt.
- *Verknüpfungsaxiom*: Der beobachtete (gemessene) Wert setzt sich additiv aus „wahrem“ Wert und Fehlerwert zusammen. Dabei gilt gewöhnlich die Zusatzannahme, daß die Meßfehler *normal* verteilt seien.

Mit Hilfe der bei einem Test bekannten Standardabweichung (als Maß für die Streuung der Rohpunkte) in der betr. Untersuchungspopulation (s_x) und der Reliabilität, ausgedrückt im Reliabilitätskoeffizienten (r_{tt}), läßt sich nun nach folgender Formel der sog. *Standardmeßfehler* (s_e) berechnen:

$$s_e = s_x \sqrt{1 - r_{tt}}$$

Angaben über den Standardmeßfehler sind in jedem Testbeihft zu finden. Um ihre praktische Verwertung bei der Testinterpretation zu erleichtern, sind die Meßfehler bei neueren Verfahren unter Berücksichtigung der üblichen Signifikanzgrenzen (vgl. Bd. I, 1.4.3.3) in sog. *Vertrauensbereiche* oder *Konfidenzintervalle* (CL) übertragen. Dabei kommen in der Diagnostik neben dem 1 %- und 5 %-Niveau auch das 10 %- und 32 %-Niveau zur Anwendung. Diese Bereiche geben jeweils an, innerhalb welcher Punktgrenzen (CL = Confidential Limits) der „wahre“ Merkmalswert eines Pb liegen muß. Dabei ist folgender Zusammenhang zwischen Vertrauensbereich und Fehlerrisiko der diagnostischen Aussage von Bedeutung: Je niedriger das Fehlerrisiko gewählt wird, desto größer wird zwangsläufig der Vertrauensbereich und somit die testdiagnostische Aussage unschärfer. Diese

Beziehung wird aus den nachstehenden Formeln deutlich, wobei das Symbol X wiederum für beliebige Testwerte steht.

$$CL_X = X \pm 1 \cdot s_e \quad \text{für } p = 32\% (32\text{-Niveau})$$

$$CL_X = X \pm 1,96 \cdot s_e \quad \text{für } p = 5\% (5\text{-Niveau})$$

$$CL_X = X \pm 2,58 \cdot s_e \quad \text{für } p = 1\% (1\text{-Niveau})$$

Folgendes Beispiel möge das Vorgehen erläutern. Zwei Schüler – Werner und Heinrich – haben in einem Intelligenztest 24 bzw. 31 Punkte (Rohwerte) erzielt. Die Frage, ob Heinrich tatsächlich intelligenter als Werner ist, kann nicht ohne weiteres beantwortet werden, denn die im Test gefundene Differenz kann auf Zufall beruhen. Mit Hilfe der Vertrauensbereiche läßt sich jedoch feststellen, wo die „wahren“ Intelligenzwerte von Werner und Heinrich liegen.

Der Standardmeßfehler beträgt im genannten Beispiel 3,31 Punkte (bei einer Standardabweichung von 5,6 und einem Reliabilitätskoeffizienten von $r_{tt} = .65$). Mit einer Wahrscheinlichkeit von 68 % ($p = 32\%$) ermitteln wir somit folgende Vertrauensbereiche:

$$CL_{\text{Werner}} = 24 \text{ RP} \pm 1 \cdot 3,31 = 24 \pm \text{rd. } 4 \text{ RP}$$

$$CL_{\text{Heinrich}} = 31 \text{ RP} \pm 1 \cdot 3,31 = 31 \pm \text{rd. } 4 \text{ RP}$$

Wie aus Abb. 17 hervorgeht, überlappen sich die beiden Vertrauensbereiche, in denen jeweils die geschätzten „wahren“ Werte der verglichenen Schüler – mit einer Wahrscheinlichkeit von 68 % – liegen müssen. Für die Interpretation *interindividueller* Differenzen (Beispiel) oder *intraindividueller* Differenzen (z.B. Vergleich zweier in einem Zeitintervall erhobenen Testdaten ein und desselben Schülers) gilt nun die Regel, daß beobachtete Differenzen nur dann als gesicherte Leistungs- bzw. Fähigkeitsunterschiede gewertet werden dürfen, wenn sich die (im inter- oder intraindividuellen Vergleich) ermittelten Vertrauensbereiche *nicht* überschneiden. In unserem Beispielfall könnte man diese Annahme, zumal unter Berücksichtigung einer relativ hohen Fehlerrisikorate ($p = 32\%$), nicht aufrechterhalten; die gefundenen Testleistungsdifferenzen müssen (bis zur eventuellen späteren Widerlegung dieser Hypothese) vorerst als zufallsbedingt angesehen werden.

Die statistische Absicherung von *Testprofilen* geschieht nach dem gleichen Prinzip, d.h. über die Bestimmung der Konfidenzintervalle der beteiligten Einzel- oder Subtests (einer Testbatterie). Auch hier dürfen sich die Vertrauensbereiche nicht überschneiden, um (inter- oder intraindividuelle) Profildifferenzen als echte (überzufällige) Testleistungsunterschiede

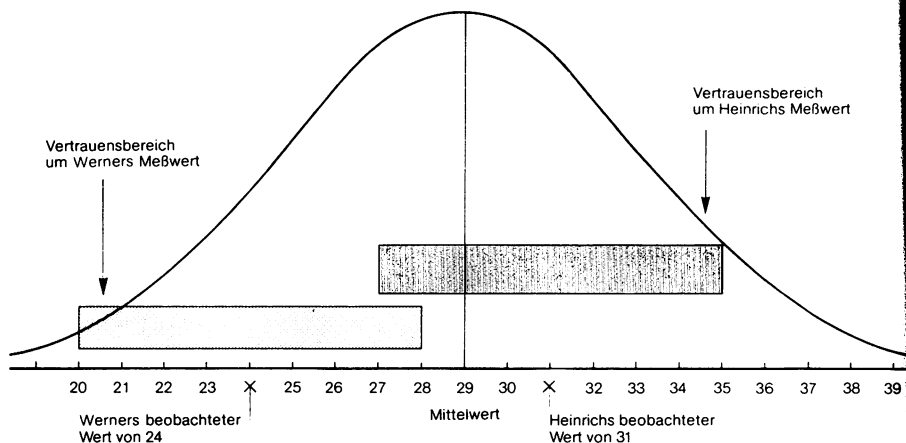


Abbildung 17: Vertrauensbereiche der (Intelligenz-)Testwerte zweier Schüler (aus GAGE u. BERLINER 1977, S. 729).

interpretieren zu können. Allerdings ist der Aufwand bei Profilanalysen, wo mehrere Testskalen simultan interpretiert werden müssen, ungleich größer als bei eindimensionalen Tests. Deshalb empfiehlt sich hier die Benutzung sog. kritischer Differenzen, die zudem präzisere Aussagen ermöglichen.

Die *kritische Differenz* (d_{crit}) zweier Testprofile steht in Beziehung zum Standardmeßfehler von Profildifferenzen (s_{ed}) und errechnet sich nach der Formel (vgl. LIENERT 1969, S. 460 ff.):

$$d_{\text{crit}} = z_{\text{crit}} \cdot s_{\text{ed}} \text{ oder}$$

$$d_{\text{crit}} = z_{\text{crit}} \cdot s \sqrt{2 - (r_{11} + r_{22})}$$

Dabei bedeuten:

- z_{crit} = z-Wert, der der gewünschten Irrtumswahrscheinlichkeit ($p = 32 \%$ bzw. $p = 10 \%$ usw.) entspricht,
- s = Standardabweichung der verwendeten Normenskala (z.B. beim KFT ist $s = 10$ T, beim LPS bzw. PSB ist $s = 2$ C),
- r_{11} bzw. r_{22} = (Retest-)Reliabilitätskoeffizienten der verglichenen (Sub-) Tests.

Zum KFT 4-13 sind kritische Differenzwerte in tabellierter Form, differenziert nach Klassenstufen, im Beiheft (S. 151 f.) angegeben. Für das LPS und PSB, zu denen der Testautor keine Differenzwerte mitteilt, berechnete HELLER (1973b, S. 158 ff.) die entsprechenden Werte. Beispielhaft seien hier zwei Tabellen aus dem KFT-Beiheft wiedergegeben (vgl. Tab. 2).

Die Anwendung dieser Tabellen ist denkbar einfach. Sollen die Testwerte *einer* Testdimension (z.B. im KFT: Q_{3+4}) verglichen werden zwischen zwei Schülern, zwei Schülergruppen oder zwei Testergebnissen ein und desselben Schülers (bei Testwiederholungen), so sind die entsprechenden kritischen Differenzen jeweils in den *Diagonalfeldern* der Matrizen aufzusuchen. Sollen hingegen die Werte *zweiter* Testdimensionen (z.B.: V_{3+4} und N_{1+2}) miteinander verglichen werden, so sind die kritischen Differenzen jeweils da zu finden, wo sich die Spalte der einen Testdimension mit der Zeile der anderen Testdimension *kreuzt*. Analog zum Konzept der Ver-

Klasse 4

KFT	V_{1+2}	V_{3+4}	Q_{1+2}	Q_{3+4}	N_{1+2}	N_3	GL
V_{1+2}	8	8	10	8	8	8	
V_{3+4}		8	9	8	7	8	
Q_{1+2}			11	10	9	10	
Q_{3+4}				8	7	8	
N_{1+2}					6	7	
N_3						9	
GL							7

Klasse 5

KFT	V_{1+2}	V_{3+4}	Q_{1+2}	Q_{3+4}	N_{1+2}	N_3	GL
V_{1+2}	7	9	9	6	6	8	
V_{3+4}		6	9	6	6	8	
Q_{1+2}			11	9	9	10	
Q_{3+4}				6	6	8	
N_{1+2}					5	7	
N_3						9	
GL							9

Tabelle 2: Kritische T-Wert-Differenzen ($p = 10\%$) im KFT (Beiheft).

trauensbereiche gilt auch hier die Forderung, daß die aufgeführten „kritischen“ T-Werte erreicht oder übertroffen werden müssen, um entsprechende beobachtete Testwertdifferenzen (im inter- oder intraindividuellen Vergleich) als echte Fähigkeitsunterschiede interpretieren zu können. Im Beiheft zum KFT wird das Vorgehen an verschiedenen Fallbeispielen illustriert (HELLER u.a. 1975/76, S. 52 ff.). Weitere Anwendungsbeispiele zum LPS, PSB und anderen Testverfahren finden sich bei HELLER (1973b, S. 157 ff.).

Für den Fall, daß bei einer größeren Zahl von Pbn Profilvergleiche durchgeführt werden sollen und/oder ein höherer Präzisionsgrad entsprechender Aussagen angestrebt wird (z.B. in der Legastheniediagnose oder schulischen Einzelfallberatung), empfiehlt sich die von OSGOOD u. SUCI (1952) vorgeschlagene Berechnung eines Ähnlichkeits- vs. Distanzmaßes (D) zweier Testprofile. In diese gehen sowohl die Höhe als auch die Verlaufsform der verglichenen Profile ein. Die Formel zur Berechnung des Indexes D lautet nach LIENERT (1969, S. 464 ff.):

$$D = \sqrt{\sum d_j^2}$$

Dabei bedeutet d_j die Profildifferenz zweier Pbn oder die Differenz zwischen einem Pb und einer bestimmten (Ziel-)Gruppe in einem beliebigen Test j. Anschließend kann mit Hilfe des χ^2 -Testes nach KRISTOF (1958) die so ermittelte Profilähnlichkeit vs. -unähnlichkeit auf Signifikanz hin überprüft werden. Ökonomischer und für die testdiagnostische Praxis häufig ausreichend ist allerdings die Verwendung sog. Testrichtwerte in Form von *Eignungskennbereichen* (vgl. Abb. 18).

(5) Die *Maßstabswerte* bei Intelligenztests und ähnlichen Verfahren liegen gewöhnlich in der Form von (tabellierten) *Standardnormen* vor (z.B. Abweichungs-IQ, Centile oder T-Werte). Dabei interessiert der *soziale* Vergleich, z.B. mit anderen Schülern (Altersgruppe, Klassenstufe, Schultyp usw.), womit die individuelle Position des Pb im Hinblick auf das gemessene Fähigkeitsmerkmal bestimmt wäre. Auch bei Wiederholungstestungen, wo der Vergleich des Pb mit sich selbst im Vordergrund steht (etwa um Intelligenzfortschritte aufgrund gezielter Fördermaßnahmen zu kontrollieren), geht die soziale Bezugsnorm – indirekt – über die benutzten Standardnormen mit ein (vgl. ausführlicher 2.2.4). Intelligenz- und Fähigkeitstests basieren also auf dem *norm-orientierten Ansatz* im Gegensatz zum *kriteriumsorientierten* Diagnostikkonzept (vgl. 2.4.2.2).

Besondere Bedeutung im Hinblick auf die Schuleignungsermittlung mit

Hilfe von Intelligenz- und Fähigkeitstests (gelegentlich auch als Begabungs- oder Schuleignungstests bezeichnet) erlangen sog. *Richtwerte*. Damit sind empirisch gewonnene Test-Kenntwerte einzelner Eignungs-(Ziel-) Gruppen gemeint, die als operationalisierte Schuleignungskriterien für die Interpretation von Testbefunden im Rahmen der Schullaufbahnberatung sehr nützlich sind. Als (repräsentative) *Schuleignungskennbereiche* antizipierter Zielgruppen stellen sie wichtige Beurteilungsmaßstäbe bereit, die *komplexe Profilanalysen* – z.B. durch Vergleich zwischen individuellem und (Ziel-)Gruppenprofil – und somit sehr oft angemessenere Schuleignungsprognosen erlauben gegenüber traditionellen Ansätzen, etwa der sog. Grenzwertmethode; vgl. Abb. 18.

Die Ermittlung der Schuleignung – hier ausschließlich in bezug auf die *kognitiven* Lernfähigkeiten (vgl. auch 2.5) – mit Hilfe der abgebildeten Eignungskennbereiche für Gymnasiasten, Realschüler und Hauptschüler ist einfach: Man vergleicht das individuelle Testleistungsprofil (z.B. im KFT) mit den entsprechenden Gruppenprofilen der fraglichen Schuleignungsgruppen (G, R, H). Deren Werte markieren für die einzelnen Testdimensionen den mittleren Bereich (Mittelwert $M \pm$ Standardabweichung s), in dem jeweils 68 % der betr. Schulgruppe (mit ihren KFT-Werten) liegen. In den schwarzen Blockbereichen darüber und darunter liegen die restlichen 32 % der Zielgruppe(n), und zwar die 16 % besten Schüler im rechten und die 16 % schlechtesten im linken schwarzen Feld.

Aufgrund der maximalen Profilähnlichkeit läßt sich nun die (relative) Schuleignung jedes einzelnen Pb schätzen. Im allgemeinen gilt die beobachtete KFT-Leistung eines Schülers als ausreichend für die fragliche Schuleignungsgruppe, wenn das Individualprofil im oberen oder mittleren Kennwertbereich verläuft. Hingegen ist die Eignungswahrscheinlichkeit hinsichtlich der kognitiven Lernanforderungen sehr gering, wenn der untersuchte Schüler mit seiner Testleistung überwiegend oder gar ausschließlich im unteren (linken) schwarzen Feld liegt, d.h. seine Eignungswahrscheinlichkeit ist in diesem Falle kleiner als 16 %. Natürlich wird sich die Schuleignungsermittlung nicht ausschließlich auf Intelligenzmerkmale stützen, sondern auch nicht-kognitive Schülermerkmale und Variablen des sozialen Lernumfeldes in die Erhebung miteinbeziehen (vgl. 2.3.2 u. 2.3.3) sowie Moderator-effekte beachten müssen (vgl. 2.5.3.2).

Eignungskennbereiche im KFT für Klasse 8 der Hauptschule

KFT-Dimensionen		T	20	30	40	50	60	70	80
Normalform	Sprachverständnis	$V_1 + V_2$							
	Sprachgebundenes Denken	$V_3 + V_4$							
	Arithmetisches Denken	$Q_1 + Q_2$							
	Rechenfähigkeiten	$Q_3 + Q_4$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Konstruktive Fähigkeiten	N_3							
	Gesamtleistungsniveau	GL							
Kurzform	Sprachverständnis, Sprachgebundenes Denken	$V_1 + V_4$							
	Arithmetisches Denken, Rechenfähigkeiten	$Q_2 + Q_3$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Gesamtleistungsniveau	GL (K)							

Eignungskennbereiche im KFT für Klasse 8 der Realschule

KFT-Dimensionen		T	20	30	40	50	60	70	80
Normalform	Sprachverständnis	$V_1 + V_2$							
	Sprachgebundenes Denken	$V_3 + V_4$							
	Arithmetisches Denken	$Q_1 + Q_2$							
	Rechenfähigkeiten	$Q_3 + Q_4$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Konstruktive Fähigkeiten	N_3							
	Gesamtleistungsniveau	GL							
Kurzform	Sprachverständnis, Sprachgebundenes Denken	$V_1 + V_4$							
	Arithmetisches Denken, Rechenfähigkeiten	$Q_2 + Q_3$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Gesamtleistungsniveau	GL (K)							

Eignungskennbereiche im KFT für Klasse 8 des Gymnasiums

KFT-Dimensionen		T	20	30	40	50	60	70	80
Normalform	Sprachverständnis	$V_1 + V_2$							
	Sprachgebundenes Denken	$V_3 + V_4$							
	Arithmetisches Denken	$Q_1 + Q_2$							
	Rechenfähigkeiten	$Q_3 + Q_4$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Konstruktive Fähigkeiten	N_3							
	Gesamtleistungsniveau	GL							
Kurzform	Sprachverständnis, Sprachgebundenes Denken	$V_1 + V_4$							
	Arithmetisches Denken, Rechenfähigkeiten	$Q_2 + Q_3$							
	Anschauungsgebundenes Denken	$N_1 + N_2$							
	Gesamtleistungsniveau	GL (K)							

2.3.1.3. Funktionsziele der Intelligenzdiagnostik

Die Intelligenztestanwendung im Schulbereich verfolgt nach WENDELER (1970) vor allem drei Ziele: die *Schülerauslese*, die *Schülergruppierung* und die *Schulleistungsanalyse*. Entsprechende Aufgabenfelder der Bildungsberatung wären die Schullaufbahnberatung und die pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe.

Die *Schullaufbahnberatung* stützt sich u.a. auf Begabungsdiagnosen und Schuleignungsprognosen (vgl. 4.2.2.1). Dabei ist der Einsatz kognitiver Fähigkeitstests unentbehrlich, wenn auch häufig als Entscheidungsgrundlage nicht ausreichend (vgl. 2.5). Dasselbe gilt im Hinblick auf die vielfältigen Probleme eines leistungsdifferenzierten Unterrichts, z.B. in der Gesamtschule, oder – allgemeiner – die Orientierung des Unterrichts an den kognitiven Fähigkeitsmerkmalen der Schüler (vgl. Bd. III, 1.2.4).

Die *pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe* beschäftigt sich mit mannigfachen Lern- und Leistungsschwierigkeiten sowie damit in Zusammenhang stehenden Verhaltensstörungen und psycho-sozialen Konflikten. Schulleistungsanalysen mit Hilfe von Intelligenz- oder Fähigkeitstests sollen hier die Ursachen für das Leistungsversagen (z.B. Legasthenie, Underachievement, Lernbehinderung usw.) aufklären. Das Spektrum der Intelligenzmessung reicht dabei von der Defizitdiagnostik bis zur Lernbehinderten-diagnose (vgl. AKHURST 1972, GUTHKE 1972/77, HELLER 1973b, KORNMANN 1975, 1977, 1978 u.a.). Intelligenztests vermitteln aber nicht nur wertvolle

Aufschlüsse über die kognitiven Lernbedingungen im Einzelfall, sondern leisten darüber hinaus auch einen wertvollen Beitrag zur Differentialdiagnose als Voraussetzung für gezieltes pädagogisches Handeln.

Schließlich wäre noch die Funktion der Intelligenztests als *Forschungsinstrumente* hervorzuheben. Im pädagogischen Kontext fallen hierunter Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung schulischer Modelleinrichtungen, Bewährungskontrollen der Schullaufbahnberatung, Evaluierung ver-

← *Abbildung 18: Schultypspezifische Eignungskennbereiche im KFT für 8. Schuljahrklassen* (aus HELLER 1976a, S. 895).

schiedener Didaktikkonzepte oder kognitiver Förderungsprogramme usw. (vgl. AURIN u.a. 1968, EIGLER u.a. 1971, RAATZ 1971, Kultusministerium B.-W. 1975, HELLER u.a. 1978).

Die angeführten Beispiele intelligenzdiagnostischer Untersuchungsziele (vgl. ergänzend INGENKAMP 1971a, HELLER 1973b, STEFFENS 1977a u. 1977b) implizieren zwei unterschiedliche Strategiekonzepte: die *Selektions- bzw. Klassifikationsstrategie* (vgl. 2.5.2) und die *Modifikationsstrategie* (vgl. 4.4.4). Während *Selektion* bzw. *Klassifikation* im Schulbereich auf die Auswahl geeigneter Schüler für bestimmte Ausbildungsgänge oder differentielle Treatment-Bedingungen abzielt bzw. eine optimale Zuordnung (Klassifikation) zwischen Personen und Bedingungen zwecks Erreichung des Zielkriteriums (z.B. Schulerfolg) ermöglichen soll, ist durch die *Modifikation* eine direkte Änderung des Verhaltens der betr. Personen und/oder des sozialen Lernumfeldes beabsichtigt; dabei kann es sich um dieselben Optimierungskriterien handeln wie beim Selektions- bzw. Klassifikationsansatz.

„Bei Modifikationsstrategien besteht die Aufgabe von Tests darin, bei vorgegebenen Personen und Optimierungskriterien die geeignete Personenmodifikation (Ausbildungs- und Schulungsprogramme, Therapien) zu finden oder bei gegebenen Situationen und Optimierungskriterien die geeigneten Bedingungsmodifikationen zu ermitteln (Verbesserung der Lernmedien, des Arbeitsplatzes, der Therapiebedingungen). Im Falle von Modifikationszwecken ist die Anwendung von Tests weiterhin als Rückkoppelungsglied erforderlich, als Feedback-Instrument über die Effektivität der durchgeführten Veränderung“ (SCHÖN-GAEDIKE 1978, S. 104).

Diese Polarisierung diagnostischer Untersuchungsansätze ist im Hinblick auf die praktischen Bedürfnisse der Intelligenz- und Fähigkeitsmessung nur bedingt gültig. So unterscheidet denn auch neuerdings PAWLIK (1976, S. 22 ff.) mindestens vier alternative Funktionsziele psychodiagnostischer Untersuchungen (vgl. Abb. 19), deren Relevanz für die kognitive Fähigkeitsbeurteilung kurz kommentiert werden soll.

(1) *Status- vs. Prozeßdiagnostik*: Damit ist die oben explizierte Unterscheidung in Selektions-/Klassifikations- und Modifikationsstrategie angesprochen. Während die *Statusdiagnostik* (Selektions- bzw. Klassifikationsfunktion) einen psychologischen Ist-Zustand erfaßt, zielt die *Prozeßdiagnostik* (Modifikationsfunktion) auf die Feststellung entsprechender Veränderungsmöglichkeiten bzw. Veränderungen ab. Die Rolle der Intelligenz- oder Fähigkeitsdiagnostik sollte dabei jedoch weniger alternativ als vielmehr in ihrer Ergänzungsfunktion im Hinblick auf das Optimierungskriterium gesehen werden. Dies bedeutet, daß die traditionelle Intelligenz- und Fähigkeitsdiagnostik, die weithin an eigenschaftstheoretischen Persön-

















Dimension	diagnostische Zielsetzung
1) Statusdiagnostik   Prozeßdiagnostik	Ist-Zustand (diagnostisch oder prognostisch)   Veränderungsmessung
2) Normorientierte Diagnostik   Kriterienorientierte Diagnostik	Individuelle Unterschiede   Individuelle Position relativ zu einem Verhaltenskriterium
3) Testen   Inventarisieren	Verhaltensstichprobe → Eigenschaftswert   Verhaltensrepertoire (-hierarchie)
4) Diagnostik als Messung   Diagnostik als Information für und über Behandlung	Schätzung eines Eigenschaftswertes   Entscheidungs- und Behandlungsoptimierung

Abbildung 19: Alternativen psychodiagnostischer Zielsetzung (nach PAWLIK 1976, S. 23).

lichkeitskonzepten orientiert ist, sich gegenüber lerntheoretischen Ansätzen genauso öffnen muß wie umgekehrt diese der Informationen über bestimmte Ist-Zustände nicht ohne Effizienzeinbußen entraten kann (z.B. GUTHKE 1972/77).

(2) *Norm- vs. kriterienorientierte Diagnostik*: Die derzeitige Intelligenzdiagnostik ist fast ausschließlich normorientiert (vgl. 2.3.1.2, Pkt. 5) – im Gegensatz zur Schulleistungsmessung, wo kriteriumbezogene informelle Tests (vgl. 2.4.2.2) zunehmend an Bedeutung gewinnen.

(3) *Testen vs. Inventarisieren*: PAWLIK (1976, S. 32) bezeichnet mit *Testen* i. e. S. das „Ziehen einer Verhaltensstichprobe aus dem als Grundgesamtheit verstandenen Verhaltensrepertoire einer Person“ und definiert demgegenüber *Inventarisieren* als „eine diagnostische Untersuchung mit dem Ziel, möglichst sämtliche Elemente in dem durch die Fragestellung gekennzeichneten Ausschnitt des Verhaltensrepertoires einer Person zu erfassen“. „*Testen*“ liefert somit spezifischere Informationen (z.B. über die differentielle Fähigkeitsstruktur eines Schülers), während „*Inventarisieren*“ mehr oder weniger globale Aussagen ermöglicht (z.B. über die durchschnittliche Intelligenz oder das sog. intellektuelle Leistungsniveau eines Schülers). Für praktische Zwecke der Schul- oder Studieneignungsermittlung dürfte vor allem der erste Aspekt interessant sein.

(4) *Diagnostik als Messung vs. Diagnostik als Information für und über Behandlung*: Diese Dimension erlangt gerade auch für die Intelligenzdiagnostik besondere Bedeutung. Während die klassischen und auch die probabilistischen testtheoretischen Ansätze primär an Messungen, d.h. Schätzung von Kennwerten bestimmter Personen in bestimmten Merkmalsbereichen, interessiert sind, haben CRONBACH u. GLESER (1965) u.a. deutlich machen können, daß die *Diagnostik* nie Selbstzweck ist, sondern als *Teileines – rückgekoppelten – Handlungsablaufs* verstanden werden muß. „Im Gegensatz zur eingeschränkten Fassung von Diagnostik als Messung wird in diesem übergreifenden Ansatz Diagnostik als Einbringen von Informationen für und über Behandlung verstanden. Zielsetzung bei der Konstruktion psychodiagnostischer Verfahren und bei ihrer Gütekontrolle muß daher der Gewinn (Nutzen, 'utility') sein, den diese diagnostische Information 1) für die Auswahl geeigneter Behandlung der untersuchten Person und/oder 2) für die Beurteilung der Effektivität der danach realisierten Behandlung bringt“ (PAWLIK 1976, S. 34). Parallel dazu wäre für die Fähigkeitsdiagnostik im Rahmen didaktischer Funktionsziele oder die Schuleignungsdiagnostik in der Schullaufbahnberatung eine *interaktive Strategie* (vgl. HELLER u.a. 1978) als Unterrichts- bzw. Beratungsgrundlage zu fordern.

2.3.1.4. Testverfahren zur Beurteilung kognitiver Schülermerkmale

Intelligenztests gehören zu den am meisten verwendeten psychodiagnostischen Untersuchungsverfahren. Im Hinblick auf ihre Administration lassen sich diese in Individual- und Gruppentests einteilen. Von den *Individualverfahren* dürften die WECHSLER-Tests (HAWIE bzw. HAWIK und HAWI-

VA) heute die größte Verbreitung haben. Da *Gruppenverfahren* nicht nur ökonomische Vorteile, sondern im allgemeinen auch eine bessere (Durchführungs- und Auswertungs-)Objektivität aufweisen, ist die Mehrzahl der neueren Tests für Gruppenuntersuchungen (Schulklassen u.ä.) geeignet (z.B. CFT, KFT, LPS bzw. PSB). Ferner können die vorliegenden Verfahren in Tests zur Erfassung allgemeiner vs. differentieller Fähigkeiten untergliedert werden, weshalb man auch von *Allgemeinen* bzw. *Differentiellen Intelligenztests* (Begabungs- oder Fähigkeitstests) spricht.

In den einschlägigen Hand- und Lehrbüchern finden sich bereits mehr oder weniger vollständige Testverzeichnisse (vgl. PRIESTER 1971, WEWETZER 1971 u. 1972, HELLER 1973b u. 1977d, STEINACK 1973, BRICKEMKAMP 1975, LANGFELDT-NAGEL u. LANGFELDT 1976), so daß hier einige Beispielbeschreibungen genügen.

A. Individualverfahren

(1) Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE)

Autoren (der deutschen Bearbeitung): A. HARDESTY u. H. LAUBER (Hrsg. C. BONDY)

Verlag und Erscheinungsjahr: Huber, Bern 1956, 1964³

Anwendungsbereich: zwischen 10 und 75+ Jahren

Erfassungsdimensionen: Verbal-IQ (5 Subtests), Handlungs-IQ (5 Subtests), Gesamt-IQ.

(2) Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK)

Autoren (der deutschen Bearbeitung): F. P. HARDESTY u. H. J. PRIESETER (Hrsg. C. BONDY)

Verlag und Erscheinungsjahr: Huber, Bern 1956, 1966³

Anwendungsbereich: zwischen 5/6 und 15 Jahren

Erfassungsdimensionen: siehe HAWIE

Zum HAWIK existieren noch spezielle Auswertungskonzepte, z.B. Zusatzauswertung für die Erfassung von Lernbehinderungen oder Profile für Blinde und Sehbehinderte (vgl. HELLER 1973b, S. 185 ff.). Ferner ist 1975 der *Hannover Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter* (HAWIVA), Hrsg. D. EGGERT, im Huber Verlag, Bern, erschienen.

(3) Weitere Intelligenztest (zur Erfassung der Allgemeinbegabung):

Stanford-Binet-Intelligenz-Test (SIT) von L. M. Terman u. M. A. MERRILL in der deutschen Bearbeitung von H.-R. LÜCKERT. Hogrefe, Göttingen.

Snijders-Oomen Nicht-verbale Intelligenztestreihe (SON) von J. T. SNIJDERS u. N. SNIJDERS-OOMEN. Wolters-Noordhoff, Groningen.

B. Gruppenverfahren

(1) Grundintelligenztest – Skala 2 (CFT 2) und Skala 3 (CFT 3)

Autoren: R. B. CATTELL u. R. H. WEISS

Verlag und Erscheinungsjahr: Westermann, Braunschweig 1971 (CFT 3) u. 1972 (CFT 2)

Anwendungsbereich: zwischen 9 und 15 Jahren (CFT 2) und ab 14 Jahren (CFT 3)

Erfassungsdimension: General Fluid Ability (allgemeine Intelligenz)

Der CFT 2 wird auch in der Schullaufbahnberatung, der CFT 3 in der Studien- und Berufsberatung eingesetzt. Inzwischen wurde noch der *CFT 1* von R. B. CATTELL, R. H. WEISS u. J. OSTERLAND veröffentlicht (Westermann, Braunschweig 1977).

(2) Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 13. Klassen (KFT 4-13)

Autoren: K. HELLER, A.-K. GAEDIKE u. H. WEINLÄDER

Verlag und Erscheinungsjahr: Beltz, Weinheim 1975/76

Anwendungsbereich: 4. bis 13. Schuljahrklasse (aller Schultypen)

Erfassungsdimensionen: Sprachverständnis und sprachgebundenes Denken, arithmetisches Denken und Rechenfähigkeiten, anschauungsgebundenes Denken und konstruktive Fähigkeiten (empirisch gesicherte Faktoren). Der KFT 4-13 kann in der Normalform (11 Subtests) oder Kurzform (6 Subtests) durchgeführt werden. Er eignet sich besonders für die Schullaufbahnberatung und Schulleistungsanalyse im Rahmen der Einzelfallhilfe.

Für die Grundschulklassen 1 bis 3 erscheint 1978/79 der *KFT 1-3*, für das Vorschulalter die Kindergartenform *KFT-K* (jeweils 4 Subtests) von K. HELLER – ebenfalls im Beltz Verlag, Weinheim. Hypothetische Erfassungsdimensionen: Sprachverständnis, Beziehungserkennen, schlußfolgerndes Denken, rechnerisches Denken.

(3) Leistungsprüfsystem (LPS) bzw. dessen Kurzform Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB)

Autor: W. HORN

Verlag und Erscheinungsjahr: Hogrefe, Göttingen 1962 (LPS) u. 1969 (PSB)

Anwendungsbereich: 10 bis 50+ J. (LPS) und 9 bis 18 J. (PSB)

Erfassungsdimensionen: Verbal, Reasoning, Wordfluency, Space, Closure, Perceptual Speed / Accuracy, Number (hypothetische Faktoren). Empirisch ließen sich meistens nur drei Faktoren nachweisen: Sprachfaktor, Räumlichkeits- und Denkfaktorengruppe.

LPS (15 Subtests) und PSB (10 Subtests) werden u.a. in der Schul- und Berufsberatung eingesetzt. Sie gehören – genauso wie der KFT 4-13 – zu den Differentiellen Fähigkeitstests (vgl. noch JÄGER 1978).

(4) Weitere Intelligenz- und Fähigkeitstests:

Aufgaben zum Nachdenken (AzN 4+) von E. HYLLA u. B. KRAAK u.a. Beltz, Weinheim.

Bildungsberatungstest für 3. und 4. Klassen (BBT 3-4) sowie *4. bis 6. Klassen (BBT 4-6)* von INGENKAMP u.a. Beltz, Weinheim.

Intelligenz-Struktur-Test (IST) von R. AMTHAUER. Hogrefe, Göttingen.

Mannheimer Intelligenz-Test (MIT) von W. CONRAD u.a. Beltz, Weinheim.

Progressive Matrices Test (PMT), Coloured, Standard und Advanced Form, von J. C. RAVEN. Lewis, London.

2.3.1.5. Anforderungen an den Testleiter

Voraussetzung für die qualifizierte (Intelligenz-)Testanwendung in der Schule bzw. im Bildungsbereich ist eine angemessene Wissens- und Handlungskompetenz, über die der Testleiter (Lehrer) verfügen muß. Dafür nennt z.B. INGENKAMP (1963, S. 22 f.) folgende *Anforderungskriterien*:

- Der Testleiter sollte neben den *Grundlagen der Testtheorie* vor allem die sog. *Testgütekriterien* (Objektivität, Reliabilität, Validität) genauer kennen. Dies ermöglicht ihm nicht nur eine angemessene Methodenauswahl, sondern ist auch die Voraussetzung für eine kritische Testbeurteilung und Einschätzung der jeweiligen Verfahrensgrenzen bzw. möglicher Fehlerquellen.
- Der Testleiter muß über die wichtigsten *Untersuchungsdimensionen*, bei Intelligenztests beispielsweise über die entsprechenden *Faktorenmodelle* (vgl. Bd. I, 3.1.2.2), Bescheid wissen. Ohne diese Voraussetzung wird er kaum zu einer wissenschaftlich vertretbaren Interpretation der Testbefunde fähig sein.
- Neben den angeführten Grundlagenkenntnissen ist die *Vertrautheit mit der testdiagnostischen Untersuchungstechnik* eine weitere wichtige, wenngleich noch keine hinreichende Voraussetzung für qualifizierte Intelligenzuntersuchungen. Der Testleiter muß darüber hinaus in der Lage sein, die Erhebungsdaten sachgerecht auszuwerten bzw. zu integrieren, d.h. die Befunde richtig zu *interpretieren* (vgl. 2.6 sowie HELLER u.a. 1977). Der hier geforderte Wissenskanon umfaßt sowohl *meßtheoretische Grundkenntnisse* (z.B. über das Meßfehlerkonzept, die kritische Differenz verschiedener Testwerte oder Profildifferenzen) als auch Einsicht in den *probabilistischen Charakter aller Testaussagen* (Fehlerrisiko).
- Schließlich muß über *Ziel und Zweck* der diagnostischen Untersuchung Klarheit herrschen. Es ist selbstverständlich, daß intelligenzdiagnostische Untersuchungen in der Schule oder im Rahmen pädagogisch-psychologischer Beratung und Behandlung nur dann stattfinden sollten,

wenn dazu eine Notwendigkeit besteht. Entscheidend sind hierbei jeweils die Funktionsziele, die man der Beurteilung kognitiver Persönlichkeitsmerkmale zuschreibt (vgl. 2.3.1.3).

Literaturempfehlung

- GUTHKE, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Dt. Verlag d. Wissensch., Berlin-Ost 1972. Lizenzausgabe Klett, Stuttgart 1977.
HELLER, K.: Intelligenzmessung. Neckarverlag, Villingen 1973.
KLIX, F., GUTJAHR, W. u. J. MEHL: Intelligenzdiagnostik. Dt. Verlag d. Wissensch., Berlin-Ost 1970².
SCHÖN-GAEDIKE, A.-K.: Intelligenz und Intelligenzdiagnostik. Beltz, Weinheim 1978.

2.3.2. Erfassung nicht-kognitiver Schülermerkmale

2.3.2.1. Bereich der nicht-kognitiven Schülermerkmale

Neben den kognitiven (intellektuellen) Lernvoraussetzungen spielen auch nicht-kognitive Schülermerkmale als Determinanten des Schulerfolgs - eine Rolle (vgl. GAEDIKE 1974/78, TIEDEMANN 1977). Die *nicht-kognitiven Schülermerkmale* umfassen Verhaltensstile, Motive, Aspekte des Selbstbildes und Gefühle.

Mit *Verhaltensstilen* sind durchgängige, von bestimmten Situationen und Zeitpunkten weitgehend unabhängige Modi des Verhaltens gemeint. Sie beschreiben die Art und Weise, *wie* jemand etwas tut, während Motive dafür verantwortlich sind, *was* jemand tut (vgl. GUILFORD 1964, S. 398).

Als grundlegende Verhaltensstile im Kindesalter, die von Schüler zu Schüler unterschiedlich stark ausgeprägt sein können, fanden SEITZ u. RAUSCHE (1976):

- Emotionale Erregbarkeit (Angst),
- (Fehlende) Willenskontrolle,
- Aktiv-extravertiertes Temperament,
- Scheu vor Sozialkontakt.

Motive kann man als psychische Kräfte auffassen, die das Verhalten steuern, wobei zwischen Bedürfnissen, Einstellungen und Werthaltungen zu unterscheiden ist (vgl. SEITZ 1977a sowie Bd. I, 4 u. Bd. II, 2).

Beispiele hierfür sind:

- Bedürfnisse nach Information, Orientierung, Neugier, Gesellung, Dominanz, Prestige und Beachtung, sozialer Anerkennung, Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben im Leistungsbereich;

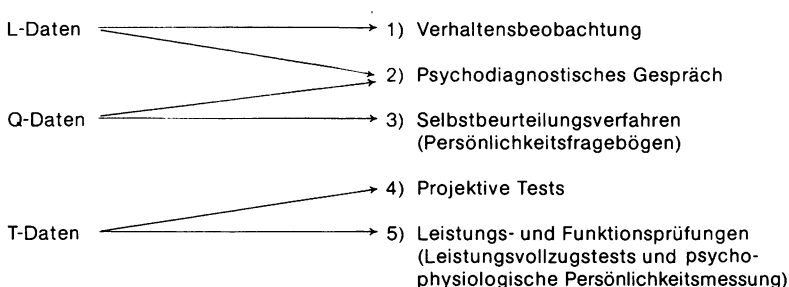
- Interessen für bestimmte Sachgebiete, Schulfächer oder Tätigkeiten;
- Schülereinstellungen wie Sympathie und Wertschätzung versus Kritik und Antipathie für Lehrer, Kritik an der Kooperation innerhalb der Klasse, Ablehnung der Schule aufgrund der dortigen unpersönlichen „leistungsorientierten“ Behandlung (vgl. SEITZ u. BRATH 1970);
- Werthaltungen (ökonomische, ästhetische, religiöse Werte) eines Schülers.

Das *Selbstbild* ist die Gesamtheit der Vorstellungen und Meinungen über sich selbst (vgl. 1.1). Das Selbstkonzept bezieht sich inhaltlich auch auf die eigenen Verhaltensstile, Motive und Gefühlslagen. Für Schüler ist das Ausmaß der Selbstwertschätzung bzw. des Minderwertigkeitserlebens ein besonders wichtiges Merkmal des Selbstbildes (vgl. SEITZ u. RAUSCHE 1976 sowie Bd. I, 3.4).

Als *Gefühle* werden in der psychologischen Literatur zumindest drei Klassen von Erlebnisweisen bezeichnet, nämlich Gefühle im Sinne von Motiven, Gefühle als verhaltensbegleitende Zustände (z.B. Spannung, Erregung in schulischen Situationen) und Gefühle als Grundstimmungen (z.B. allgemeine Schulunlust); vgl. ausführlicher Bd. I, 4.5.

2.3.2.2. Methodische Ansätze zur Erfassung nicht-kognitiver Schülermerkmale

Die verschiedenen diagnostischen Verfahren zur Beurteilung nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale lassen sich nach Gruppen gemäß den von CATTELL (1973, S. 60) unterschiedenen drei Arten von Datenquellen für empirisch-psychologische Untersuchungen ordnen, nämlich den „life“- (L-)Daten, den „Questionnaire“- (Q-)Daten und den „Test“- (T-)Daten.



Die *L-Daten* bestehen aus Informationen über Verhaltensweisen und Ereignisse in realen Lebenssituationen, entweder momentanen oder zurückliegenden. Die *Q-Daten* werden durch Fragebögen (Questionnaires) erhoben, die zwar bestimmten Gütekriterien von Tests genügen, deren Ergebnisse aber dennoch auf subjektiven, möglicherweise verfälschten Aussagen des Pb beruhen. Zu den *T-Daten* i.e.S. zählt CATTELL nur solche Verfahren, die vom Pb nicht durchschaubar und insofern objektiv sind, sog. „Projektive“ Tests oder Verfahren aus dem Bereich der Leistungs- und Funktionsprüfung. Eine vergleichende Gegenüberstellung der verschiedenen methodischen Vorgehensweisen, einschließlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen, findet sich bei SEITZ (1977b, S. 61 ff.).

(1) Verhaltensbeobachtung

Die zugrundeliegende Annahme ist, daß sich die wichtigsten Eigenarten der Persönlichkeit, z.B. eines Schülers, in seinem offensichtlichen, äußerlich beobachtbaren Verhalten manifestieren (in der Art und Weise wie er an Probleme herangeht, im Sozialverhalten, in der Mitarbeit usw.). Das Verfahren besteht in der Beobachtung, Beschreibung und Beurteilung durch einen Fremdbeobachter (z.B. Lehrer). Je nach der Verfahrensregel wird eine reine Beschreibung konkreter Verhaltensweisen *ohne* Interpretation und Wertung vorgenommen (z.B. Feststellung „Der Schüler rutscht auf dem Stuhl hin und her“), oder es wird zusätzlich eine Beurteilung über das Verhaltensmotiv bzw. Persönlichkeitsmerkmal (z.B. Nervosität) abgegeben. Das Beurteilungsergebnis besteht entweder in einer verbalen Umschreibung des festgestellten Verhaltens, im Zuordnen des Verhaltens zu einer bestimmten Kategorie von Verhaltensweisen (z.B. Aktivität in der Mitarbeit) oder in der Bestimmung eines Zahlenwertes für die Häufigkeit dieser Kategorie, gegebenenfalls im Markieren eines Ausprägungsgrades auf einer durch eine vorgegebene Merkmalsbezeichnung definierten Skala (z.B. „nervös - nicht nervös“). Weitere methodische Einzelheiten zur Verhaltensbeobachtung werden in Kap. 1 besprochen.

Das Medium der Verhaltensbeobachtung ist sowohl für eine normorientierte (merkmals- oder anforderungsrepräsentierende) als auch für eine individuumorientierte Beurteilung (vgl. 2.2) geeignet. Erste Ansätze zur Konstruktion von Skalen, die schulrelevante Merkmale repräsentieren, finden sich bei HEEMSKERK u. HELLER (1976), JANOWSKI (1977), sowie – wenngleich in anderem Zusammenhang – bei HOFER (1969) und ULLICH u. MERTENS (1973).

Der Vorteil der Verhaltensbeobachtung liegt in ihrer Wirklichkeitsnähe und in der Möglichkeit des Zugangs zum (schul-)situationsbezogenen Verhalten. Methodische Grenzen der Verhaltensbeobachtung resultieren aus

der Mitwirkung eines Beobachters, der in seiner Subjektivität den bekannten Beurteilungsfehlern unterworfen ist (vgl. 1.2).

(2) Psychodiagnostisches Gespräch

Im Gespräch lassen sich besser als mit anderen Methoden die individuellen Ereignisse aus der momentanen und zurückliegenden Lebensgeschichte eines Pb erfassen, und zwar zunächst objektive Fakten im gesundheitlichen, sozialen, schulisch-beruflichen und Freizeit-Bereich (z.B. Vaterberuf, Familiengröße, Ort der Kindheit, gesundheitliche Entwicklungsstörungen usw.). Das Gespräch zielt aber nicht nur auf die Erfassung objektiver Tatbestände, sondern darüber hinaus auf subjektive Meinungen, Standpunkte, Einstellungen und Erlebnisinhalte des Pb einschließlich daraus resultierender Selbsteinschätzungen und Zukunftsperspektiven, Ursachenerklärungen (z.B. über die Gründe des Schulversagens) usw. Das Gespräch bietet die Möglichkeit einer ganzheitlichen, gleichzeitig differenzierten Darstellung der Reaktions- und Erlebnisweisen eines Schülers in Interaktionen mit seiner sozialen Umwelt. Insofern ist das psychodiagnostische Gespräch dem individuumorientierten, verhaltensmodifikatorischen Anliegen der Beurteilung (vgl. 2.2 u. 3.9.4) besonders angemessen.

Die Methode der Gesprächsführung ist nicht standardisiert (interindividuell festgelegt), sondern frei und informell. Die Abfolge des Gesprächs folgt allenfalls einem inhaltlichen Leitfaden, ist aber prinzipiell offen gegenüber der Individualität des Schülers. Zum Verfahren vgl. ausführlicher 1.3 sowie ergänzend SCHRAML (1964), ARGELANDER (1970), MUSAPH (1969), KEMMLER (1972), TISMER u.a. (1976).

(3) Selbstbeurteilungsverfahren (Persönlichkeitsfragebögen)

Verfahren dieser Art basieren auf der Annahme, daß der Pb in der Lage ist, seine Erlebnis- und Verhaltensweisen an sich selbst zu beobachten, zu merken und zusätzlich darüber zu berichten. Um das Urteil über sich selbst zu erleichtern und die Selbsturteile verschiedener Schüler miteinander vergleichen zu können, werden die Inhalte (nach denen vorzugehen ist) festgelegt. CATTELL und Mitarbeiter (PORTER u. CATTELL 1972, COAN u. CATTELL 1966, DIELMAN u.a. 1971) konnten zeigen, daß sich durch geeignete Auswahl altersgemäßer Fragen und entsprechend angepaßte Prozeduren des Fragens und Antwortens nicht nur bei Grundschulern, sondern bereits bei Vorschulkindern zuverlässige und für bestimmte Kriterien gültige Selbsturteile von Kindern gewinnen lassen. Auch im deutschsprachigen Bereich wurde in neuerer Zeit eine Reihe von Persönlichkeitsfragebögen für Kinder und Jugendliche konstruiert (vgl. 2.3.2.3).

Persönlichkeitsfragebögen sind anfällig für individuelle Beurteilungsfeh-

ler (z.B. fehlende Aufmerksamkeit, Nachlässigkeit, Mißverständnisse der Frage, unbewußte und gewollte Urteilstäuschungen). Besonders hierauf richtet sich die Kritik an diesen Verfahren. Jedoch bestehen Möglichkeiten zur Korrektur der Pbn-Subjektivität. Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit von Urteilsfehlern um so geringer, je präziser die konkreten Erlebnis- und Verhaltenssymptome in bestimmten Situationen abgefragt werden. Eine Darstellung der Grenzen und Möglichkeiten von Persönlichkeitsfragebögen sowie eine Übersicht über bekannte Verfahren findet sich bei SEITZ (1977a, 1977b). Die Objektivität der Auswertungs- und Interpretationsmöglichkeiten (schablonenmäßiges Auszählen und Zuordnen der Antworten bei den einzelnen Fragen zu Schülermerkmalen aufgrund vorausgehender Untersuchungen zur testinternen vs. -externen Gültigkeit) läßt eine Anwendung der Persönlichkeitsfragebögen auch durch testpsychologisch weniger umfassend ausgebildete Benutzer (z.B. Beratungslehrer) möglich erscheinen.

Allerdings genügt es nicht, bei der Interpretation der Testbefunde nur nominell (nach der begrifflichen Bezeichnung eines im Test erfaßten Merkmals) vorzugehen, etwa aufgrund des Kinder-Angst-Testes (vgl. 2.3.2.3) einfach eine Aussage über das Ausmaß der „Angst“ eines Schülers abzugeben. Ein genaues Studium des Testhandbuches ergibt, daß die mit diesem Test gemessene Angst speziell als „nervöse Spannung“ zu verstehen ist; der Leser erhält auch Hinweise darauf, bei welcher Personen-Gruppe (z.B. Jungen oder Mädchen, Altersgruppe, Schulart) die mit diesem Test gemessene Angst mit welchen anderen Kriterien (z.B. Schulerfolg) in Beziehung steht.

Die Anwendung von Persönlichkeitsfragebögen erlaubt in der Regel interindividuelle Vergleiche, wie sie auch für individuumorientierte Beurteilungen (z.B. im Rahmen der Erstellung eines individuellen Behandlungsprogramms) von Bedeutung sein können. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß sich Persönlichkeitsfragebögen auch zur systematischen Darstellung bzw. zum Vergleich verschiedener Schüler hinsichtlich sog. Intra-Merkmal-Konfigurationen eignen, d.h. zum Vergleich interindividuell unterschiedlicher Kombinationen von Symptomen des gleichen Merkmals (z.B. interindividuell unterschiedlicher Symptomkombinationen von Angst, von Leistungsmotivation).

(4) Projektive Tests

Der Begriff „Projektion“, ursprünglich von FREUD stammend, wurde später in unterschiedlichem Sinne verwendet. Er meint jedoch immer, daß während eines Erkenntnis- (speziell eines Wahrnehmungs-) Vorgangs eigene bewußte oder unbewußte Motive und Gefühle dem jeweiligen Erkenntnisobjekt zugeschrieben werden. Der wesentliche Unterschied von projekti-

ven Verfahren gegenüber allen anderen psychologischen Testverfahren liegt nach FRANK (1939) darin, daß die Testreaktion hier nicht in bestimmte Bahnen gelenkt wird (sog. „Unstrukturiertheit“ der Testreaktion), sondern daß jeder Pb in der Testsituation anders reagieren kann, und zwar entsprechend der Bedeutung, die die Situation für ihn besitzt. Dabei wird unterstellt, daß ein Pb in die von ihm wahrgenommene Testsituation seine ihn charakterisierenden Ideen, Einstellungen, Wünsche, Ängste, Aggressionen, Verhaltensstile usw. projiziert.

Die projektiven Verfahren lassen sich nach FRANK ordnen in „konstitutive“ (z.B. Deuten von unstrukturiertem Material, wie etwa von Tintenklecken), „interpretative“ (z.B. Erzählen von Phantasiegeschichten zu Bildern) und „konstruktive“ (z.B. Aufbau einer Szene mit Puppen und Gegenständen), wobei manchen Verfahren nicht nur eine diagnostische, sondern auch eine „kathartische“ Funktion zukommt. So kann etwa das freie Zeichnen oder das Erzählen von emotionsgeladenen Phantasiegeschichten zur Lösung emotionaler Spannungen des Schülers führen. Die Interpretation der Ergebnisse projektiver Verfahren beruht auf persönlichkeitspsychologischen Theorien verschiedener (z.B. tiefenpsychologischer, sozialpsychologischer, lernpsychologischer, motivationspsychologischer) Herkunft, jedoch gibt es in den meisten Fällen keine eindeutigen Kriterien dafür, welchen Regeln die Interpretation eines bestimmten Testsymptoms im Einzelfall zu folgen hat. Aufgrund der Probleme, die sich bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation projektiver Testverfahren stellen, sollten diese nur von geschulten Psychologen angewandt werden.

(5) Leistungs- und Funktionsprüfungen

Dieser Ansatz basiert darauf, daß perzeptive, kognitive und psychomotorische „Leistungen“ einschließlich physiologischer Aktivierungen zumindest anteilmäßig durch Persönlichkeitseigenarten determiniert sein können. Unterschiede im Leistungsvollzug oder unterschiedliche physiologische Reaktionspotentiale können dann teilweise auch als Indizien zur Beurteilung individuell unterschiedlicher Persönlichkeitseigenarten gelten.

So sind die Leistungen bei Konzentrations- und Aufmerksamkeits-Tests (wie etwa fortlaufendes Rechnen einfacher Additionen über einen längeren Zeitraum hinweg) nicht nur ein Indiz für (kognitive) Konzentrations- und Aufmerksamkeits-Dispositionen, sondern auch Anzeichen für nicht-kognitive Schülermerkmale, wie Anstrengungsbereitschaft, Willenskontrolle, Sorgfalt, Voreiligkeit u.ä. (vgl. ARNOLD 1970, SEITZ 1971a). Auch physiologische Variablen (wie Hautwiderstand, Aktivität der Muskeln bei Willkür- und Reflexreaktionen, mikromotorische Spannungen, Blutdruck,

Atemfrequenz usw.) geben Hinweise auf motivationale und emotionale Dispositionen eines Pb. Beispielsweise sind nach EYSENCK (1947) schlechte Leistungen in einem Handgeschicklichkeitstest, der die Manipulation von Stiften mit einer Pinzette verlangt, oder lange Nachdauer der muskulären Spannung im Anschluß an eine Erregung charakteristisch für ängstliche, neurotisch gespannte Personen. Auch der Blutdruck gilt als relativ verlässlicher Indikator für emotionale Erregbarkeit, wobei allerdings über die Richtung dieser Erregung (z.B. freudig oder ängstlich erregt) keine unmittelbare Entscheidung möglich ist. Diese Beispiele zeigen, daß in Leistungsvollzügen und physiologischen Funktionsweisen ein Datenmaterial gegeben sein kann, welches auch für das Verhalten im Raum der Schule von Belang ist. Die Grenzen der Verwendung von Leistungsvollzügen und physiologischen Reaktionen zur Beurteilung nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale liegen vor allem in der Schwierigkeit der Validierung dieser Verfahren. Die Entscheidung darüber, welche Persönlichkeitsfaktoren zu welchem Anteil und in welcher Wechselwirkung mit der Situation zum Zustandekommen eines Leistungsvollzugs oder einer physiologischen Reaktion beitragen, setzt aufwendige empirische Untersuchungen voraus.

2.3.2.3. Standardisierte Verfahren zur Beurteilung nicht-kognitiver Schülermerkmale

Im folgenden sollen die wichtigsten standardisierten Verfahren aufgezählt werden, die im deutschsprachigen Bereich für die Erfassung nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern und Jugendlichen existieren. Mit „standardisierten“ Verfahren sind solche gemeint, bei denen Durchführungsmodus sowie Auswertungs- und Interpretationsschritte genau festgelegt und in der Anwendung bei allen Pbn gleich sind. Zusätzlich handelt es sich bei diesen um normierte (geeichte) Verfahren, d.h. es liegen Normwerte von Bezugsgruppen für den gruppenbezogenen Vergleich (vgl. 2.2.4) vor. Hieraus ist schon zu erkennen, daß es sich bei allen auch um „merkmalsrepräsentierende“ Verfahren handelt. Nicht weiter besprochen werden die in der verhaltenstherapeutischen Diagnostik benutzten Listen zur „funktionalen Verhaltensanalyse“ individueller „habits“ gegenüber bestimmten Situationen (z.B. Liste nach KANFER u. SASLOW 1974; vgl. auch HOFFMANN 1973). Wenngleich solche Listen als Gesprächsleitfaden inhaltlich mehr oder weniger vorstrukturiert sind, zählen sie doch nicht zu den im strengen Sinne standardisierten Verfahren. Schließlich gilt für alle folgenden Verfahren (mit Ausnahme des SAT), daß sie im Gruppenversuch, also gleichzeitig mit einer ganzen Schulklasse bzw. Pbn-Gruppe durchführbar sind.

- (1) *Kinder-Angst-Test (KAT)*
Autoren: F. THURNER u. U. TEWES
Verlag und Erscheinungsjahr: Hogrefe, Göttingen 1964
Anwendungsbereich: 9 bis 16 Jahre
Erfassungsdimension: Angst, speziell im Sinne von „nervöser Spannung“
- (2) *Hamburger Neurotizismus- und Extraversions-Skala (HANES)*
Autoren: F. BUGGLE u. F. BAUMGÄRTEL
Verlag und Erscheinungsjahr: Hogrefe, Göttingen 1972
Anwendungsbereich: 8 bis 16 Jahre
Erfassungsdimensionen: 1) Neurotizismus, 2) Extraversion, 3) Lügen-Tendenz
- (3) *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*
Autoren: W. WIECZERKOWSKI, H. NICKEL, A. JANOWSKI, B. FITTKAU u. W. RAUER
Verlag und Erscheinungsjahr: Westermann, Braunschweig 1974
Anwendungsbereich: 9 bis 17 Jahre
Erfassungsdimensionen: 1) Prüfungsangst, 2) allgemeine (manifeste) Angst, 3) Schulunlust, 4) soziale Erwünschtheit
- (4) *Fragebogen für Schüler (FS)*
Autor: V. GÄRTNER-HARNACH
Verlag und Erscheinungsjahr: Beltz, Weinheim 1972
Anwendungsbereich: FS 5-10 zwischen 10 und 16 Jahren (5. bis 10. Klasse); FS 11-13 zwischen 17 und 19 Jahren (11. bis 13. Klasse)
Erfassungsdimensionen: 1) Aufregung und Angst beim Auftreten vor Klasse und Lehrer, 2) Prüfungsangst, 3) Schulsorgen, 4) leistungsmindernde Aufregung und Nervosität, 5) vegetative Beeinträchtigung bei Prüfungen
- (5) *Angstrengungsvermeidungs-Test (AVT)*
Autoren: B. ROLLETT u. M. BARTRAM
Verlag und Erscheinungsjahr: Westermann, Braunschweig 1977
Anwendungsbereich: zwischen 10 und 15 Jahren (5. und 9. Klasse)
Erfassungsdimensionen: 1) Anstrengungsvermeidung, 2) Pflichteifer
- (6) *Mannheimer Biographisches Inventar (MBI)*
Autoren: R. JÄGER, E. BERBIG, B. GEISEL, H. GOSSLAR, J. HAGEN, W. LIEBICH u. R. SCHAFFHEUTLE
Verlag und Erscheinungsjahr: Hogrefe, Göttingen 1973
Anwendungsbereich: zwischen 11 und 18 Jahren; Bestimmung der „Umweltsituation“ anhand 11 relevanter Bereiche
Erfassungsdimensionen: 1) Familiensituation, 2) Lebensgewohnheiten und Interessen, 3) Soziale Aktivitäten und Kontaktverhalten, 4) Schulische Situation, 5) Arbeitsverhalten, 6) Kreatives Verhalten, 7) Durchsetzungsvermögen, 8) Leistungsmotivation, 9) Verhalten bei Streß, Frustration und Ängstlichkeit, 10) Allgemeine Einstellung und Einschätzung, 11) Gesundheit, körperliches Empfinden

- (7) *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14)*
 Autoren: W. SEITZ u. A. RAUSCHE
 Verlag und Erscheinungsjahr: Westermann, Braunschweig 1976
 Anwendungsbereich: zwischen 9 und 14 Jahren
 Erfassungsdimensionen: Verhaltensstile: 1) Emotionale Erregbarkeit, 2) (fehlende) Willenskontrolle, 3) aktiv-extravertiertes Temperament, 4) Zurückhaltung und Scheu vor Sozialkontakt;
 Motive (Bedürfnisse und Einstellungen): 1) Aggressives Bedürfnis nach Ich-durchsetzung, 2) Bedürfnis nach Eigenständigkeit und Selbstgenügsamkeit (gegenüber Bedürfnis nach Gesellung), 3) schulischer Ehrgeiz, 4) Bereitschaft zum sozialen Engagement, 5) Neigung zu Erwachsenen-Abhängigkeit, 6) Maskulinität der Einstellung;
 Dimensionen des Selbstbildes: 1) Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst, 2) Selbstüberzeugung hinsichtlich eigener Meinungen, Entscheidungen und Planungen, 3) Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit (vs. Selbsterleben von Nachdenklichkeit und Ernst), 4) Tendenz zu Selbstaufwertung, Selbstüberschätzung und Selbstbeschönigung, 5) Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen
- (8) *Problemfragebogen für Jugendliche (PFJ)*
 Autoren: H. ROTH, F. SÜLLWOLD u. M. BERG
 Verlag und Erscheinungsjahr: Hogrefe, Göttingen 1967
 Anwendungsbereich: bei Berufsschülern zwischen 14 und 19 Jahren; Häufigkeit und Intensität von persönlichen Problemen in folgenden Lebens- und Erlebnis-Bereichen
 Erfassungsdimensionen: 1) Meine Schule, 2) Nach der Schulzeit (bzw. Lehre), 3) Über mich selbst, 4) Ich und die anderen, 5) Zu Hause, 6) Jungen und Mädchen, 7) Gesundheit, 8) Allgemeines (Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen und kulturellen Leben), 9) Totalwert aller zugestandenen Probleme
- (9) *Sozialer Motivations-Test (SMT 4-9)*
 Autor: R. MÜLLER
 Verlag und Erscheinungsjahr: Beltz, Weinheim 1966
 Anwendungsbereich: 4. bis 9. Klasse, d.h. 9 bis 15 Jahre; soziales Wertbewußtsein in verschiedenen Dimensionen
 Erfassungsdimensionen: 1) Altruismus, 2) Sympathiemotivation, 3) Autoritätsabhängigkeit, 4) Gruppenabhängigkeit, 5) Individualmotivation
- (10) *Gruppentest für die soziale Einstellung (SET)*
 Autor: K. JOERGER
 Verlag und Erscheinungsjahr: Hogrefe, Göttingen 1973
 Anwendungsbereich: 8 bis 12 Jahre; Dimensionen der sozialen Einstellung
 Erfassungsdimensionen: 1) soziale Erwünschtheit, 2) soziale Reife, 3) Soziabilität; zusätzlich 8 Modi der Anpassung und Selbstbehauptung wie z.B. sozial beweglich - sozial starr, sozial passiv - sozial aktiv, Solidarität mit Autorität, Solidarität gegen Autorität

(11) *Schulangst-Test (SAT)*

Autor: E. HUSSLEIN

Verlag und Erscheinungsjahr: Hogrefe, Göttingen 1977

Anwendungsbereich: 6 bis 14 Jahre; 5 Aspekte von Angst

Erfassungsdimensionen: 1) emotionale Befindlichkeit, 2) körperliche Zeichen, 3) Ichschwäche, 4) soziale Angst, 5) angsterfüllte Bedrohung

(12) *Leistungsmotivationsgitter (LM-Gitter)*

Autor: H.-D. SCHMALT

Verlag und Erscheinungsjahr: Hogrefe, Göttingen 1975

Anwendungsbereich: 3. bis 5. Schuljahr

Erfassungsdimensionen: 1) Hoffnung auf Erfolg (Konzept guter eigener Fähigkeit und erfolgsoversichtliche Bewältigung eher „schwieriger“ Aufgaben), 2) Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwendung von Mißerfolg, 3) Furcht vor Mißerfolg

(13) *Berufs-Interessen-Test (BIT)*

Autor: M. IRLE

Verlag und Erscheinungsjahr: Hogrefe, Göttingen 1955

Anwendungsbereich: ab dem 13. Lebensjahr; 9 Dimensionen des Berufsinteresses

Erfassungsdimensionen: 1) Technisches Handwerk, 2) gestaltendes Handwerk, 3) technische und naturwissenschaftliche Berufe, 4) Ernährungshandwerk, 5) land- und forstwirtschaftliche Berufe, 6) kaufmännische Berufe, 7) verwaltende Berufe, 8) literarische und geisteswissenschaftliche Berufe, 9) Sozialpflege und Erziehung

(14) *Differentieller Interessen-Test (DIT)*

Autor: E. TODT

Verlag und Erscheinungsjahr: Huber, Bern 1967

Anwendungsbereich: Real- und Gymnasialschüler zwischen 15 und 20 Jahren; 13 Interessenrichtungen

Erfassungsdimensionen: 1) Sozialpflege und Erziehung, 2) Politik, 3) Wirtschaft, 4) Verwaltung, 5) Unterhaltung, 6) Technik, 7) exakte Naturwissenschaften, 8) Biologie, 9) Mathematik, 10) Musik, 11) Kunst, 12) Literatur und Sprache, 13) Sport

Literaturempfehlung

BRICKENKAMP, R. (Hrsg.): Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Hogrefe, Göttingen 1975 (Kap. 2 u. 3).

KLAUER, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 2 (Kap. II-IV). Schwann, Düsseldorf 1978.

SEITZ, W.: Persönlichkeitsbeurteilung durch Fragebogen. Westermann, Braunschweig 1977.

2.3.3. Erfassung des sozialen Lernumfeldes

2.3.3.1. Variablen des familiären und schulischen Lernumfeldes

Variablen des sozialen Lernumfeldes sind diejenigen Bedingungen des sozialen Lebensraumes (insbesondere in Familie und Schule), die das Zustandekommen, den Ablauf und die Eigenarten von Lernprozessen entweder direkt beeinflussen oder den frühen Erwerb der für spätere Lernprozesse bedeutsamen (förderlichen und hinderlichen) Schüler-Dispositionen bewirken. Zum sozialen Lernumfeld zählen demnach sowohl die sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Rahmenbedingungen (z.B. wirtschaftliche Verhältnisse der Familie bzw. Ausstattung einer Schule, Normen und Traditionen, Aufstiegschancen) als auch die sozio-strukturellen Beziehungen und das soziale Klima innerhalb der Familie und Schule (z.B. vorherrschende Kommunikationsmuster und Ausmaß der Rollenfestlegung, Spannungen in der Schulklassse usw.). Ferner müssen dazu allgemeine grundlegende Persönlichkeitszüge und Einstellungen von seiten der Eltern und Lehrer (z.B. Unzufriedenheit mit der Erzieherrolle, Erziehungs- und Lehrerverhaltensstile), aber auch einzelne konkrete erzieherische Praktiken in ganz bestimmten Situationen gerechnet werden. Die Variablen des sozialen Lernumfeldes eines Schülers lassen sich unterscheiden nach „dimensionalen“ Variablen und nach einzelnen, isolierten Bedingungen („Einzelmerkmalen“) des Umfeldes.

Dimensionale Variablen weisen auf latente Aspekte der Umgebung, die ihrer Qualität nach in verschiedenen sozialen Ereignissen repräsentiert sind und diese Einzelereignisse miteinander verknüpfen. Die dimensionalen Variablen konstituieren sich aus Gruppen solcher sozialen Einzelbedingungen, die nachweislich gemeinsam auftreten bzw. in ihrer Ausprägung gemeinsam variieren (vgl. hierzu Bd. II, 5.2.1). Beispiele für Dimensionsvariablen des sozialen Lernumfeldes sind vor allem die Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils (LUKESCH 1975a, 1975b) und des Lehrer-Verhaltensstils (NICKEL 1974), aber auch die Dimensionen familiärer Anregung (MARJORIBANKS 1973, TRUDEWIND 1975, LOKAU 1977, INNERHOFER 1978) und der Schulumwelt (FATKE 1977). *Einzelmerkmale* des sozialen Umfeldes sind solche, von denen im individuellen Fall bestimmte Variablen ursächlich miteinander verknüpft zu sein scheinen. Diese können in der persönlichen Situation des Schülers eine gewisse Stabilität aufweisen, ohne daß (über viele Schüler hinweg) eine systematische Variation zwischen diesen Bedingungen nachgewiesen ist. Dazu zählen z.B. eine spezifische elterliche Reaktion auf bestimmte Verhaltensweisen des Schülers (etwa wenn bei einer unordentlich angefertigten Hausaufgabe die Mutter das Blatt aus dem Heft des Schülers reißt) oder konkrete Erwartungen an das kindliche

Verhalten (z.B. Erwartung des Lehrers an das Notenniveau eines Schülers). Es liegt auf der Hand, daß für die Gruppe der Einzelmerkmale des sozialen Umfeldes keine standardisierten Beurteilungstechniken konstruierbar sind, da ein interindividueller Vergleich bei solchen persönlichen Ereignissen unökonomisch wäre. Und es ist auch offenkundig, daß es sich dabei nicht um ein normorientiertes, sondern um ein individuumorientiertes Beurteilen handelt. Als *Beurteilungshilfen* für isolierte Variablen des sozialen Lernumfeldes kommen Anleitungen zur inhaltlichen Gestaltung eines Gesprächs (vgl. 1.3) sowie sog. Listen, wie sie für die verhaltensanalytische Diagnostik entworfen wurden, in Frage (vgl. HOFFMANN 1973, KANFER u. SASLOW 1974, SCHULTE 1974). Diese zielen meist jedoch nicht nur auf Bedingungen des sozialen Umfeldes, sondern auch auf Reaktionstendenzen der Person.

Ein Beispiel dafür ist die ins Deutsche übersetzte Form der „Liste zur Erfassung von Verstärkern“ (Reinforcement Survey Schedule) nach CAUTELA u. KASTENBAUM (1967, vgl. SCHULTE 1974, S. 264). Darin wird nach Situationen, Erfahrungen, Hobbies und Tätigkeiten gefragt, die von den Pbn in einem unterschiedlichen Ausmaß als angenehm oder unangenehm empfunden werden und als (positive oder negative) Verstärker des Verhaltens wirken.

An *merkmalsrepräsentierenden Beurteilungstechniken* sind besonders die zur Erfassung von Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils und des Lehrerverhaltensstils zu nennen; dazu existieren zur Zeit allerdings nur zwei standardisierte Techniken (DSL und KSE). Diese sowie andere Verfahren zur Beurteilung des sozialen Lernumfeldes werden im folgenden beschrieben.

2.3.3.2. Verfahren zur Beurteilung des schulischen Lernumfeldes

TAUSCH u. TAUSCH (1973) beschreiben Anleitungen zur Einschätzung verbaler Äußerungen von Lehrern nach den Dimensionen „sozial-emotionale Zuwendung“ und „Ausmaß der Lenkung“ (vgl. Bd. II, 5.4.2). DAVIS u. VIERNSTEIN (1972) entwickelten einen bislang nur bei Lehrerstudenden erprobten Fragebogen zur Messung der Einstellungen gegenüber Schülern und Unterricht, der folgende Lehrerhaltungen prüft: 1) Betonung traditioneller Strenge und Ordnung sowie Abwehr innovativer Tendenzen, 2) Negative Motivierung des Kindes, 3) Tendenz zu Bestrafung in erziehungsschwierigen Situationen, 4) Moralisierende und resignierende Beurteilung erziehungsschwierigen Verhaltens, 5) Vulgarpsychologische Erklärung und autoritäre Behandlung von kindlichen Verhaltensstörungen, 6) Antipartnerschaftliche und mißtrauische Einschätzung des Kindes, 7) Repressive Normen.

NIEMANN (1972) stellte einen Fragebogen zum Lehrerengagement in der ersten Grundschulklasse für folgende Einzeleinstellungen vor: 1) Soziales Engagement, 2) Emotionales Engagement, 3) Ablehnung von zusätzlichen Belastungen.

Als *standardisierte* (und normierte) Verfahren zur Beurteilung schulischer Umfeldvariablen sind bislang folgende im Handel erhältlich:

(1) *Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE)*

Autoren: J. J. KOCH, B. CLOETTA u. G. MÜLLER-FOHRBRODT

Verlag und Erscheinungsjahr: Beltz, Weinheim 1972

Anwendungsbereich: Gymnasialschüler der oberen Klassen, Studenten, Jung-lehrer, Studienreferendare (zwischen 22 und 38 Jahren)

Geprüfte Merkmale: Einstellungen zu Bildungszielen, zur Berufsrolleninterpretation und zum beruflichen Selbstverständnis des Lehrers, zu unterrichtsmethodischen Problemen sowie zu gesellschaftlichen Reformen und Innovationen im Bildungsbereich

Einstellungsdimensionen: 1) Allgemeinbildung vs. Spezialisierung, 2) Anlage vs. Umwelt (Entwicklungstheorie), 3) Berufung vs. Job, 4) Druck vs. Zug (als Motivierungstechnik), 5) negative Reformeinstellung vs. Veränderungsbereitschaft, 6) Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler

(2) *Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL)*

Autoren: F. MASENDORF, M. TUCKE, R. KRETSCHMANN u. M. BARTRAM

Verlag und Erscheinungsjahr: Westermann, Braunschweig 1976

Anwendungsbereich: für die Gesamtheit verschiedener Lehrergruppen

Geprüftes Merkmal: Von den Schülern beurteilte Strenge gegenüber Unterstützung des Lehrers (angelehnt an das Marburger Konzept des elterlichen Erziehungsverhaltens nach STAPF u.a. 1972).

2.3.3.3. Verfahren zur Beurteilung des familiären Lernumfeldes

Hierfür liegen noch keine standardisierten und im Handel erhältlichen Verfahren vor. PERREZ u.a. (1974) geben Anleitungen zur Skalierung verbaler elterlicher Äußerungen. Die umfangreichsten Voruntersuchungen sind bisher für die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils geleistet worden (vgl. STAPF u.a. 1972). Es handelt sich dabei um einen Fragebogen, mit dem die Kinder das Erziehungsverhalten ihrer Eltern nach den Dimensionen „Elterliche Strenge“ (negative Bekräftigung) und „Elterliche Unterstützung“ (positive Bekräftigung) beurteilen können.

MINSEL u. FITTKAU (1971) konstruierten für 10- bis 12jährige einen Fragebogen zur Beurteilung ihrer Eltern nach folgenden Dimensionen: 1) Aufgeschlossenheit und Verständnis für das Kind, 2) Kontrolle und Leistungserwartungen bezüglich der Schule. SEITZ u. GÖTZ (1978) verwendeten im Rahmen einer vergleichenden Untersuchung zwischen delinquenten und

nicht-delinquenten Jugendlichen einen Fragebogen zur Beurteilung der Eltern nach folgenden Merkmalen: 1) Kontrolle, 2) Aggressive Strenge, 3) Förderung von Zukunftspessimismus, 4) Leistungsforderungen, 5) Disziplinforderungen, 6) Unterstützung.

Abschließend sei noch auf zwei vorläufige, bisher nur zu Forschungszwecken eingesetzte Verfahren zur Beurteilung familiärer Anregungs-Dimensionen verwiesen. TRUDEWIND (1975) kommt aufgrund von Interviews über Verhaltensgewohnheiten der Familienmitglieder zu folgenden Dimensionen familiärer Anregung: 1) Leistungsdruck, 2) Intellektuell-anregendes Klima, 3) Ausmaß kumulierter Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen.

LOKAU (1977) unterscheidet aufgrund eines Fragebogens für Mütter zur Erfassung von Verhaltensgewohnheiten der Familienmitglieder, Meinungen über und Erwartungen an das Kind, Wissen um konkrete Erlebnisse des Kindes, Art der Freizeitkontakte und Bedingungen für Belohnungen folgende Dimensionen familiärer Anregung: 1) Erzieherische Intensität versus laissez-faire-Haltung, 2) Ausmaß mütterlicher Überwachung über den Leistungsbereich, 3) Ausmaß elterlicher Forderungen und Erwartungen an das Kind, 4) Autoritäts- und Zielorientierung der Mutter, 5) Verstärkung von Unabhängigkeit (vs. Abhängigkeit), 6) Geringe Auseinandersetzung der Mutter mit aktuellen schulischen Dingen, jedoch hohes Ausmaß außerschulischer Förderung, 7) Unterstützung des Kindes in der Auseinandersetzung mit schulischen Problemen.

Die Weiterentwicklung der zuletzt genannten Arbeiten für praktische diagnostische Anwendungszwecke, d.h. ihre Standardisierung, steht noch aus.

Literaturempfehlung

HOFFMANN, M.: Beobachten und Protokollieren von Verhalten. In: BELSCHNER, W. u. a. (Hrsg.), Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart 1975³.

KLAUER, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 2 (Kap. V). Schwann, Düsseldorf 1978.

SCHULTE, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. Urban u. Schwarzenberg, München 1976².

2.4. Beurteilung von Lernergebnissen

Die Diagnose relevanter Lernvoraussetzungen qua Determinanten des Schulerfolgs dient wichtigen (schul)pädagogischen Zielsetzungen, wobei die didaktische Funktion der Lernsteuerung im Mittelpunkt steht. Darüber hinaus ist aber auch die *Beurteilung von Lernergebnissen* (evaluative Funktion oder Lernkontrolle) sinnvoll, nicht nur im Hinblick auf die Zeugnisgebung (vgl. 2.1.4). Entsprechende Verfahren können in objektive (formelle und informelle Schulleistungstests) und subjektive Beurteilungsmethoden (Zensuren, mündliche Prüfung, Aufsatzbeurteilung u.ä.) eingeteilt werden, wobei die Übergänge zwischen beiden Gruppen durchaus fließend gedacht werden müssen (z.B. Ratingskalen).

2.4.1. Formelle (standardisierte) Schulleistungstests

Formelle Tests sind nach LIENERT (1967) wissenschaftlich – von Testexperten – entwickelte Verfahren, die in bezug auf die sog. Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) kontrolliert und standardisiert (geeicht) worden sind. Grundlage ist die klassische Testtheorie (vgl. 2.2 u. 2.4.2.1).

2.4.1.1. Zur Klassifikation der formellen Schulleistungstests

Während nur wenige informelle Tests (vgl. 2.4.2) im Handel erhältlich sind, bieten die meisten Testverlage – neuerdings auch einige Schulbuchverlage – standardisierte Schultests zur Erfassung und Beurteilung schulischer Lernleistungen an. Allerdings ist dieses Angebot noch sehr lückenhaft in bezug auf einige Fächer bzw. Lernbereiche. Relativ viele Tests liegen bereits für die Grundschule, teilweise auch für die Hauptschule, vor, wohingegen das Verfahrenssortiment für den Realschulbereich und das Gymnasium noch spärlich ist. Experten sehen hierin einen Zusammenhang zwischen der (schulartspezifischen) Lehrereinstellung zu Tests und der Häufigkeit ihrer Anwendung im Unterricht (vgl. HORN 1974/78a). Die wichtigsten Einteilungskriterien sind die Fachspezifität und/oder die Klassenstufe bzw. Schulform, in der der betr. Test zum Einsatz gelangt. So gibt es 1) *allgemeine* (Mehrfächer- oder *fachübergreifende*) Schulleistungstests und 2) *fächerspezifische* Schultests.

(1) *Allgemeine* oder *kombinierte* Schulleistungstests erfassen überwiegend kognitive Grundfertigkeiten wie Lesen, (Recht-)Schreiben, Rechnen oder auch allgemeines (sachkundliches) Wissen. Entsprechende Verfahren exi-

stieren praktisch nur für den Grundschulbereich bzw. die Orientierungsstufe. Der relativ hohe Allgemeinheitsgrad solcher Erfassungsdimensionen geht jedoch häufig zu Lasten der differentiellen Aussagekraft der Testergebnisse.

(2) *Fächerspezifische* Schulleistungstests sind auf spezielle Unterrichtsinhalte bezogen. Sie gestatten somit präzisere Aussagen über die Leistung in bestimmten Lernbereichen, sind allerdings dadurch – zwangsläufig – auch stärker curriculumabhängig. Außerdem werden bei solchen Verfahren erhöhte Anforderungen an die Lehr-/Lernzieldefinition gestellt (vgl. HORN 1974/78b). Fächerspezifische formelle Tests gibt es sowohl für die Primarstufe als auch insbesondere für die Sekundarstufe I, während in der gymnasialen Oberstufe (Kollegstufe) fast ausschließlich informelle Tests Verwendung finden. Neuerdings werden auch schulbuchgebundene Schulleistungstests angeboten, z.B. zu „Welt und Umwelt“, „Denken und Rechnen“, „Lebendige Welt“ und „Mathematik 5“ (vgl. Tab. 3).

2.4.1.2. Beurteilungskriterien

Mindestanforderungen bezüglich der *Hauptgütekriterien* (Objektivität, Reliabilität, Validität) sind bei standardisierten Schulleistungstests selbstverständlich (vgl. 2.2). Außerdem spielen für die Einschätzung der Brauchbarkeit eines (Schul-)Tests die sog. *Nebengütekriterien* (Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie, Nützlichkeit) eine wichtige Rolle.

Beurteilungsverfahren ohne *Normmaßstäbe* können i. e. S. nicht als Tests angesprochen werden; standardisierte Schultests sind somit definitionsgemäß immer auch normierte Prüfverfahren. Weniger zwingend sind die übrigen Nebengütekriterien gefordert. Die *Vergleichbarkeit* der Testergebnisse dient vor allem der Erhöhung der Treffsicherheit testdiagnostischer Aussagen, etwa im Hinblick auf die Forderung nach „Doppelbelegen“ (vgl. 2.6.1.3). Praktisch wird dieses Ziel durch sog. Paralleltests (Testform A und B desselben Meßinstrumentes) oder validitätsähnliche (andere) Testverfahren erreicht. Unter das *Ökonomie*kriterium fällt die Forderung nach kurzer Durchführungszeit, Kostengünstigkeit, leichter Durchführbarkeit (Gruppentest!) und rationeller Auswertung u. ä. Die *Nützlichkeit* ergibt sich aus dem praktischen Bedürfnis nach Erfassung bestimmter Leistungsmerkmale, das nicht bereits durch andere (verfügbare) Tests in gleichem oder sogar besserem Maße erfüllt werden kann. Der Stellenwert dieser Nebengütekriterien ist somit sehr stark vom konkreten Untersuchungsanliegen abhängig.

Klasse	Allgemeine Schulleistungstests	Lesetests
1	Schulleistungstestbatterie für Lernbehinderte der Stufe I (SBL I) (B) Differentieller Leistungstest (W)	Bremer Lesetest (BLT 1–2) (BH)
2	SBL I (B) Allgemeiner Schulleistungstest (AST 2) (B)	Lesetest 2 (LT 2) (B) Lesetest 2 (R) BLT 1–2 (BH) Lese- und Diktatprobe (BH)
3	SBL II (B) AST 3 (B) Kombinierter Schultest für 3. Klassen (KS 3) (W)	Sinnverstehendes Lesen (SVL 3) (B) Lesetest 3 (R) BLT 3–4 (BH) Lese- und Diktatprobe 3 (BH)
4	SBL II (B) AST 4 (B) KS 4 (W) Bildungsberatungstest für 4. bis 6. Klassen (B)	Lesen 4 (R) BLT 3–4 (BH)
5	Bildungsberatungstest (B) KS 5 (W)	Lesen als Informationsentnahme 5/6 (B) Verständiges Lesen 5/6 (VL 5/6) (B)
6	Bildungsberatungstest (B)	Lesen als Informationsentnahme 5/6 (B) VL 5/6 (B)
7		VL 7–9 (B)
8	Schulabschluß- und Berufseintrittstest für 8. und höhere Klassen (SABET 8+) (B)	VL 7–9 (B)
9	SABET 8+ (B)	VL 7–9 (B)

Für die Klassen 10–13 liegen keine Allgemeinen Schulleistungstests bzw. Lesetests mehr vor.

Klasse	Rechtschreibtests	Rechentests
1	Rechtschreibtest für 1. Klassen (RST 1) (B)	Denken und Rechnen 1 (W) (informeller Test)
2	Diagnostischer Rechtschreib- test für 2. Klassen (DRT 2) (B)	Rechentest für 2. Klassen (RT 2) (B) Denken und Rechnen 2 (W)
3	DRT 3 (B) Rechtschreibung 3	Mathematische Sachzusam- menhänge 3 (B) Diagnostischer Rechentest für 3. Klassen (B)
4	DRT 4–5 (B) Rechtschreibung 4 Rechtschreibtest für 4. und höhere Klassen (RST 4+) (B)	Mathematische Sachzusam- menhänge 4 (B)
5	DRT 4–5 (B) RST 4+ (B)	Lernzieltest Mathematik 5 (B); Test für operatives Rechnen 5 (B); Westermann Mathematik 5 (W)
6		Bruchrechnen 6. Klasse (B) Lernzieltest Mathematik 6 (B); Mathematische Denkauf- gaben 6+ (B)
7		Mathematische Denkaufgaben 6+ (B)
8	RST 8+ (B) Rechtschreibtest (R–T) bis 30 Jahre (nicht schulgebun- den) (P); Mannheimer Recht- schreibtest 13–17 Jahre (nicht schulgebunden) (P/W)	Rechentest für 8. und höhere Klassen (RT 8) (B)
9	R–T (30 Jahre) (P) RST 8+ (B) Mannheimer R–T 13–17, (P/W)	RT 8+ (B)
10	R–T (30 Jahre) (P)	
11	Mannheimer R–T 13–17 (P/W)	
12		
13	R–T (30 Jahre) (P) Mannheimer R–T 18–30 (P/W)	Mathematiktest für Abiturien- ten und Studienanfänger (M–T–A–S) (P/W)

Klasse	Wortschatztests	Fremdsprachentests
1	Wortschatztest für Schulanfänger (WSS) (B)	
2, 3	keine entsprechenden Tests vorhanden	
4	Wortschatzuntersuchung für 4. bis 6. Klassen (WSU 4-6) (B); Wortschatztest für Blinde der Klassen 4 bis 8+ (WST BI 4-8+) (B); Wortschatztest für Sehbehinderte der Klassen 4 bis 9 (WST SB 4-9) (B)	
5	WSU 4-6 (B) WST BI 4-8+ (B) WST SB 4-9 (B) Wortschatz 5/6 (B)	Diagnostischer Leistungstest Englisch 5/6 (DLE 5/6) (W)
6	WSU 4-6 (B) WST BI 4-8+ (B) WST SB 4-9 (B)	DLE 5/6 (W) Englisch Einstufungstest 6+ (B)
7	WST BI 4-8+ (B) WST SB 4-9 (B) WST 7/8 (B) Wortschatztest (Technischer Wortschatz) 7-9 (TWT 7-9) (B)	Englisch Einstufungstest (B) Französischer Einstufungstest 7+ (B)
8	WST BI 4-8+ (B) WST SB 4-9 (B) TWT 7-9 (B) Verbaler Kreativitätstest (V-K-T) (nicht schulgebunden) (P)	Franz. Einstufungstest 7+ Franz. Einstufungstest 8+ (B)
9	WST BL 4-8+ (B) WST SB 4-9 (B) TWT 7-9 (B) V-K-T (P)	Franz. Wortschatztest für 9.-12. Klassen (FWS 9-12) (B)
10, 11	V-K-T (P)	FWS 9-12 (B)
12	V-K-T (P)	FWS 9-12 (B) Englisch Leistungstest 12-13 (B)
13	V-K-T (P)	Englisch Leistungstest 12-13 (B)

Klasse	Sonstige Fachtests
4	Testbatterie Grammatische Kompetenz (TGK) (P/W) Allgemeiner Deutscher Sprachtest 4–10 (ADS 4–10) (W)
5	TGK (P/W) ADS 4–10 (W) Welt und Umwelt 5/6 (W) Lebendige Welt 5/6 (W)
6	Satzlehre 6+ (B) TGK (P/W) ADS 4–10 (W) Welt und Umwelt 5/6 (W) Lebendige Welt 5/6 (W)
7	Satzlehre 6+ (B) ADS 4–10 (W) Welt und Umwelt 7 (W)
8	Welt und Umwelt 8 (W) ADS 4–10 (W)
9	ADS 4–10 (W)
10	

Tabelle 3: Übersicht über die im deutschsprachigen Raum verfügbaren (formellen) Schulleistungstests – Stand: 1978
(Zusammenstellung von W. HAHN im Rahmen einer Seminararbeit).

Verlagsanschriften der in Tab. 3 aufgeführten Schultests (eine vollständige Liste findet sich in BIRKEL u. INGENKAMP 1976, S. 53):

- (B) – Beltz Test Gesellschaft, Postfach 1120, 6940 Weinheim/Bergstr.
- (BH) – Bremer Hilfen, P. Herbig Verlag, Waldwinkel 22, 2820 Bremen 70
- (K) – Klett Verlag, Postfach 809, 7000 Stuttgart 1
- (M) – Marhold Verlag, Hessenallee 12, 1000 Berlin 19
- (P) – Verlag für Psychologie, Dr. Hogrefe, Postfach 414, 3400 Göttingen
- (R) – Reinhardt Verlag, Postfach 38-0280, 8000 München 38
- (W) – Westermann Verlag, Postfach 3320, 3300 Braunschweig

Die Testgütekriterien erlauben dem potentiellen Benutzer eine einigermaßen objektive Auswahl von für seine Untersuchungszwecke brauchbaren Meßverfahren zur Erfassung und Beurteilung unterrichtsrelevanter Schülerleistungen. Formelle (und informelle) Tests sind nützliche Hilfen, auf die der Lehrer nicht ohne wichtige Gründe verzichten sollte. Andererseits muß vor einer Überschätzung der Aussagekraft schulischer Testverfahren, vor allem aber ihrer unkritischen Anwendung, gewarnt werden (vgl. dazu ausführlicher LANGFELDT 1974/78).

2.4.1.3. Testübersicht

Mehr oder weniger umfangreiche Testverzeichnisse sind in der einschlägigen Literatur zu finden (z.B. HORN 1974/78a, BRICKENKAMP 1975, BIRKEL u. INGENKAMP 1976, LANGFELDT-NAGEL u. LANGFELDT 1976). Vorstehende Tabellenübersicht enthält die wichtigsten zur Zeit verfügbaren (formellen) Schulleistungstests, deren Anwendungsbereich vor allem das allgemeinbildende Schulwesen (einschließlich Sonderschulen) berücksichtigt.

Vollständige Informationen über das Angebot käuflicher Schultests enthalten die Verlagskataloge, die (kostenlos) angefordert werden können. Der Bezug von Schultests unterliegt dem Testschutz, weshalb die Auslieferung nur an Bezugsberechtigte - direkt über den betr. Testverlag - erfolgt. Bezugsberechtigt sind Schulen bzw. Lehrer (und Lehrerstudenten), Bildungsberater und (Schul-)Psychologen, Erziehungsberater u. ä., die sich zweckmäßig durch Schulstempel, Briefkopf usw. als Bezugsberechtigte ausweisen; Studenten benötigen eine Bescheinigung des zuständigen Seminarleiters, der die Notwendigkeit des Testtrainings im Rahmen der Ausbildung bestätigen sollte.

Literaturempfehlung

BIRKEL, P. u. K. INGENKAMP: Hilfen zur Auswahl von Schultests. (Berichte und Materialien zur Bildungsforschung des Kultusministeriums RP, Nr. 11). V. Hase u. Koehler, Mainz u. Beltz, Weinheim 1976.

BRICKENKAMP, R. (Hrsg.): Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Hogrefe, Göttingen 1975 (Kap. 1).

HORN, R.: Einsatz standardisierter Schulleistungstests. In: HELLER, K. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974, 1978³.

LANGFELDT-NAGEL, M. u. H.-P. LANGFELDT: Testverfahren für die Bildungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.

2.4.2. Informelle Schulleistungstests

2.4.2.1. Informelle und formelle Tests

In den letzten Jahren wendet sich das Interesse sowohl der Schulpraktiker als auch der Testtheoretiker verstärkt den sog. informellen Schulleistungstests zu. Die terminologische Abgrenzung dieser Testform von den *formellen (standardisierten) Schulleistungstests* stößt auf Schwierigkeiten. GAUDE u. TESCHNER (1971, S. 25) verstehen unter einem *informellen Test* ein „von Lehrern entwickeltes Prüfverfahren zur Erfassung bestimmter, möglichst exakt umschriebener Unterrichtsinhalte“. Im Gegensatz zu den standardisierten Schulleistungstests, die von Experten nach den Regeln der klassischen Testtheorie entwickelt werden, ist der Grad der Formalisierung bei den informellen Tests weitaus niedriger anzusetzen. Diese methodische Anspruchslosigkeit ist daher auch für R. SCHWARZER (1976) das entscheidende Abgrenzungsmerkmal für den informellen Test. Allerdings wird darauf verwiesen, daß eine eindeutige Grenze zwischen den formellen und informellen Tests nicht zu ziehen ist, da ein Test mehr oder weniger formell sein kann, je nach dem methodischen Aufwand, den man bei seiner Entwicklung betreibt (SCHWARZER u. SCHWARZER 1977b). Entsprechend seiner Formalisierung könne der einzelne Test dann jeweils einem bestimmten Punkt auf einem Kontinuum des meßtheoretisch-statistischen Anspruchs zugeordnet werden.

Neben dem methodischen Aufwand hinsichtlich ihrer Konstruktion können sich formelle und informelle Tests auch nach dem *Allgemeinheitsgrad ihrer Anwendbarkeit* unterscheiden (vgl. LIENERT 1969). Während informelle Tests sich in der Regel auf Lernziele einer relativ eng umschriebenen Unterrichtseinheit beziehen, sind formelle Tests eher für eine mehr globale Überprüfung allgemeiner Lernzielbereiche konzipiert (vgl. BÜSCHER 1974/78, RAPP 1975). Informelle Tests sind also inhaltlich spezifischer als formelle Tests.

2.4.2.2. Norm- und kriteriumorientierte informelle Tests

Die von GLASER (1963) eingeführte Unterscheidung zwischen normorientierten (normbezogenen) und kriteriumorientierten (kriteriumbezogenen) Tests hat zu einer bis heute anhaltenden Diskussion geführt (vgl. THORNDIKE 1971, KLAUER 1972, PROJEKTGRUPPE 1973, STRITTMATTER 1973, ROSEMAN 1974/78a u. 1974/78b, KLEBER u.a. 1976, PAWLIK 1976, SCHWARZER u. SCHWARZER 1977b).

Nach SCHWARZER u. SCHWARZER (a. a. O.) liegt der *Hauptunterschied* zwischen diesen Testformen im *Vergleichsmaßstab*, an dem eine bestimmte Schülerleistung gemessen wird. Bei *normorientierten* Tests wird die Leistung des Schülers verglichen mit den Leistungen einer Bezugsgruppe, z.B. denen seiner Klassenkameraden. Der Test gibt hier Aufschluß über die relative Position eines Schülers innerhalb seiner Bezugsgruppe. Man erfährt, welche Stellung ein bestimmter Schüler hinsichtlich seiner Leistungen in der Klasse einnimmt, es handelt sich also um einen sozialen Vergleich. Beim *kriteriumorientierten* Test dagegen wird die Leistung eines Schülers mit einem absoluten Leistungsstandard verglichen. Hier wird festgestellt, ob und eventuell wie gut ein vorher festgelegtes Lernziel erreicht wurde. Der Vergleich der individuellen Leistung mit den Leistungen einer Bezugsgruppe entfällt, die Einzelleistung wird an einem a priori definierten Leistungsniveau gemessen. Da die Leistung des Schülers mit einem festgesetzten *Kriterium* anstatt mit anderen Personen verglichen wird, spricht man von *kriteriumbezogener* oder *-orientierter* Messung (POPHAM u. HUSEK 1973). Normbezogene Tests versuchen also, die höchstmögliche Leistung eines Schülers zu erfassen und führen damit zur quantitativen Abstufung der Schülerleistungen. Kriteriumbezogene Tests dagegen teilen die Schüler einer Klasse zumeist dichotomisch in zwei Untergruppen: in solche, die dem Kriterium genügen, und solche, die das Kriterium (Lernziel) nicht erreicht haben (vgl. RAPP 1975).

Aus diesen verschiedenen Zielsetzungen der beiden Testformen leiten sich ferner Unterschiede bei der Testkonstruktion, insbesondere hinsichtlich der Aufgabenanalyse und der Überprüfung der Gütekriterien, ab (vgl. 2.2). Während man sich bei der *Konstruktion* normbezogener Tests der klassischen Testtheorie bedient, muß bei den kriteriumbezogenen Tests auf spezielle, z.T. noch in der Entwicklung befindliche Methoden zurückgegriffen werden.

Die getroffene Unterscheidung zwischen normorientierten (oder realnormorientierten, vergleichsorientierten, summativen Tests) und kriteriumorientierten (oder idealnormorientierten, lehr-/lernzielorientierten, formativen) Tests ist jedoch nicht eindeutig. So vertreten COX (1973) und SCANNELL u. TRACY (1977) die Meinung, daß ein bestimmter Test sowohl zur norm- als auch zur kriteriumbezogenen Messung herangezogen werde. Für die Zensurenerteilung könne der Lehrer beispielsweise die Klasse als ihre eigene Normgruppe auffassen, an der dann die individuelle Leistung gemessen wird. Andererseits könne der Test kriteriumbezogen interpretiert werden, indem der Lehrer einen Minimumstandard definiert, der angibt, wieviel Aufgaben ein Schüler richtig gelöst haben muß, um etwa an einem weiterführenden Kurs teilnehmen zu können. KLAUER (1972) unterbreitet

Vorschläge, die auch bei kriteriumorientierten Tests eine Zensurengebung ermöglichen sollen. SIMON (1973) sieht den Unterschied zwischen normorientierten und kriteriumorientierten Tests weder in ihrer Beschaffenheit noch hinsichtlich des Inhalts oder der Aufgabenform, sondern in erster Linie bezüglich der Interpretation und Verwendung der Testergebnisse. „Ein einzelner Test eignet sich vortrefflich zur Lieferung des absolut geleisteten (kriteriumbezogenen) und des relativ geleisteten (normbezogenen) Ergebnisses“ (S. 59). In Anlehnung an SCRIVENS (1967) Unterscheidung von summativer und formativer Evaluation schlägt ROSEMAN (1974/78b) vor, als Klassifikationsbasis die *pädagogische Funktion* der Tests heranzuziehen. Er unterscheidet dabei zwischen Lernkontroll- und Lernsteuerungstests. *Lernkontrolltests* werden zur Bewertung eines abgeschlossenen Lernprozesses bzw. zur Überprüfung der Lehrzielerreichung nach Abschluß des Unterrichts herangezogen, während *Lernsteuerungstests* als Hilfsmittel zur Steuerung des noch in Gang befindlichen Lernprozesses im Sinne der Optimierung des Unterrichts dienen können. Diese Klassifikation orientiert sich also nicht an testtheoretischen Überlegungen, sondern an der Stellung des Tests im Unterrichtsprozeß.

Wie die bisherige Diskussion gezeigt hat, kann von Übereinstimmung hinsichtlich der Testnomenklatur nicht die Rede sein. Es ist mit KLEBER (1976, S. 98) zu hoffen, daß dies ein Beweis dafür ist, „daß die Bearbeitung der Probleme in bezug auf Lösung der Beurteilungsproblematik mit Hilfe von Tests sich in vollem Fluß befindet“.

2.4.2.3. Konstruktion informeller Tests

(1) *Lehrzielbeschreibung*

Ein erster Schritt zur Konstruktion eines informellen Tests besteht in der Abgrenzung des Stoffbereiches, auf den sich der Test erstreckt. Zunächst ist also festzulegen, welche Lehr- bzw. Lernziele nach einer bestimmten Unterrichtseinheit von den Schülern erreicht sein sollen. Diese Festlegung geschieht mit Hilfe operationalisierter Lernziele. Operationalisierung meint hier, daß die Verhaltensweisen, die vom Schüler am Ende einer Unterrichtseinheit gefordert werden, anzugeben sind (vgl. HORN 1974/78b). Diese Verhaltensweisen müssen direkt beobachtbar sein (z.B. soll der Schüler die verschiedenen Teile einer Pflanze richtig benennen können). Der Lehrer muß sich sodann Gedanken darüber machen, welche Lernziele in welchem Umfang durch den Test überprüft werden sollen. Hierzu eignet sich eine sog. Spezifikationstabelle (vgl. Tab. 4).

Inhalt	Verhalten							Total
	1	2	3	4	5	6	k	
	Wissen	Verständnis	Anwendung	Analyse	Synthese	Evaluation		
1. ...								
2. ...								
3. ...								
4. ...								
5. ...								
6. ...								
: ...								
: ...								
j								
Total								

Tabelle 4: Allgemeine Spezifikationstabelle für den Bereich der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (n. BLOOM u.a. 1956/1972 bzw. ROSEMAN 1974/78b, S. 184 f.).

Bei den Lernzielen sind Inhalts- und Verhaltensaspekte zu berücksichtigen. Einerseits ist zu unterscheiden, welche *Inhalte* in den Test aufgenommen und welches Gewicht die verschiedenen Inhaltsbereiche haben sollen. Andererseits ist festzulegen, welche *Verhaltensaspekte* Berücksichtigung finden, d.h. ob vor allem Wissen oder auch Verständnis, Anwendung des Gelernten usw. geprüft werden sollen. Die Gewichtung der einzelnen Verhaltens-Inhalts-Kombinationen erfolgt über die Zahl der in den Test aufzunehmenden Aufgaben. Je bedeutsamer eine bestimmte Kombination für einen konkreten Test erscheint, umso größer wird die Zahl der sich auf diese Kombination beziehenden Aufgaben sein.

(2) Aufgabenentwicklung

Auf der Basis der Lehrzielbeschreibung kann nun die Entwicklung der einzelnen *Testaufgaben* (*Testitems*) begonnen werden. Hierfür steht dem Testautor eine Reihe verschiedener Aufgabentypen zur Verfügung, Unterscheidungskriterium ist die Art der geforderten Antworten (vgl. Tab. 5).

Aufgaben (Items)

mit

gebundenen Antworten

Auswahlantworten

Alternativantworten

Mehrfachwahlantworten

Ordnungsantworten

Zuordnungsantworten

Umordnungsantworten

nicht-gebundenen Antworten

Ergänzungsantworten

Kurzantworten

Kurzaufsatz

Interpretationsübungen

sowohl gebundene als auch
nicht-gebundene Antworten
möglich

Tabelle 5: Aufgabentypen im (informellen) Schulleistungstest.

Bei Aufgaben mit *nicht-gebundenen Antworten* reagiert der Schüler, indem er selbst eine Antwort (verbal oder nicht-verbal) konstruiert (z.B. Columbus entdeckte Amerika im Jahre ...). Vom Schüler wird also gefordert, selbst eine Antwort auf eine Frage zu formulieren, einen Satz zu ergänzen, eine Lücke auszufüllen usw. Die Problematik dieser Aufgaben liegt weniger in ihrer Konstruktion als in der schwer erreichbaren Objektivität in bezug auf die Bewertung entsprechender Antworten (vgl. ROSEMAN 1974/78a).

Aufgaben mit *gebundenen Antworten* geben verschiedene Antwortmöglichkeiten vor, von denen der Schüler eine oder mehrere als „richtig“ zu kennzeichnen hat. Die weitaus am häufigsten verwendete Form der gebundenen Aufgabenbeantwortung ist die Mehrfachwahlantwort (multiple-choice form).

Beispiel: Südafrika ist führend in der Welt bei der Gewinnung von

- a) Bauxit ☐
- b) Diamanten ☐
- c) Eisenerz ☐
- d) Kohle ☐

Diese Aufgabenform trägt vor allem der Forderung nach möglichst objektiver Auswertung Rechnung. Sie ist ferner, entgegen einem weit verbreiteten Vorurteil, durchaus auch zur Erfassung komplexerer Leistungen (wie Verständnis, schlußfolgerndes Denken, Problemlösen usw.) geeignet. Problematisch gestaltet sich dagegen häufig die Formulierung der *Distraktoren*, d.h. der falschen Alternativ-Antworten. Diese sollten prinzipiell alle die gleiche Plausibilität besitzen, wie die richtige Antwort. Gerade dieses Ziel wird häufig verfehlt und damit der Vorteil dieser Aufgabenform verschenkt. Nach der Konstruktion der Aufgaben werden diese in einem *Testheft* zusammengestellt, so daß sie den Schülern zur Beantwortung vorgelegt werden können. In der Regel werden dabei die (vermutlich) leichteren Aufgaben an den Anfang gestellt und Aufgaben der gleichen Form gruppiert. Weitere Möglichkeiten der Aufgabenzusammenstellung sind die Gruppierung nach Inhalts- oder Verhaltensklassen (Spezifikationstabelle). Für jede im Test auftretende Aufgabenart ist dem Schüler anhand eines Beispiels zu erläutern, wie er bei der Lösung der gestellten Aufgaben vorzugehen hat (vgl. ausführlicher ROSEMAN 1974/78a, S. 187 ff.).

(3) Aufgabenanalyse (Itemanalyse)

Ziel der Aufgabenanalyse ist es, festzustellen, wie schwierig die einzelnen Aufgaben sind (Schwierigkeitsgrad) und ob sie sich dazu eignen, zwischen „guten“ und „schlechten“ Schülern zu unterscheiden (Trennschärfe). Wie bereits oben angedeutet, ist in der Aufgabenanalyse bei der Konstruktion norm- und kriteriumbezogener Tests unterschiedlich zu verfahren. Die Vorgehensweisen werden daher getrennt dargestellt.

– Aufgabenanalyse bei normorientierten Tests

Der *Schwierigkeitsgrad* einer Testaufgabe ist definiert als Prozentsatz der Schüler, die diese Aufgabe richtig gelöst haben:

$$P = \frac{N_R}{N} \cdot 100$$

N = Zahl der Schüler, die die Aufgabe richtig gelöst haben

N^R = Gesamtzahl der Schüler, die den Test bearbeitet haben

Der *Schwierigkeitsindex* (P) wird also um so größer, je mehr Schüler die Aufgabe gelöst haben. So bedeutet z.B. der Index $P = 100$, daß alle Schüler die richtige Lösung gefunden haben. Die Schwierigkeitsgrade sollten um 50 herum, d.h. zwischen 20 und 80 liegen. Damit wird eine

optimale Streuung erreicht, so daß die Schüler entsprechend ihrer Leistung in eine Rangordnung gebracht werden können.

Zur *Berechnung der Trennschärfe* gibt es verschiedene Möglichkeiten. Leicht durchführbar ist folgendes Verfahren. Die Testbogen der Schüler werden so zu einem Stapel geordnet, daß obenauf der Bogen mit dem höchsten Gesamtestwert, unten dagegen der mit dem niedrigsten Testwert liegt. Diesem Stapel werden die oberen 25% (Obergruppe) und die unteren 25% (Untergruppe) der Bögen entnommen. Für jede Aufgabe wird die Häufigkeit der richtigen Antworten in der Obergruppe (R_O) bzw. Untergruppe (R_U) ausgezählt. Die *Trennschärfe* (T_i) berechnet sich nach folgender Formel:

$$T_i = \frac{R_O - R_U}{\frac{N}{4}}$$

R_O = Zahl der richtigen Antworten in der Obergruppe

R_U = Zahl der richtigen Antworten in der Untergruppe

N = Gesamtzahl der getesteten Schüler

Der Trennschärfeindex der Aufgaben sollte möglichst hoch sein, nur dann eignen sich die Testitems zur Differenzierung zwischen leistungsstarken und -schwachen Schülern. Über den Zusammenhang zwischen Schwierigkeitsgrad und Trennschärfe vgl. ROSEMAN (1974/78b).

– *Aufgabenanalyse bei kriteriumorientierten Tests*

Der *Schwierigkeitsgrad* P einer Aufgabe wird in der gleichen Weise ermittelt wie bei normorientierten Tests. Während jedoch bei normorientierten Tests die Schwierigkeitsgrade der Aufgaben so gewählt werden, daß eine möglichst große Streuung erreicht und damit interindividuelle Unterschiede sichtbar gemacht werden, wird das Kriterium im kriteriumorientierten Test im allgemeinen so quantifiziert, daß der mittlere Schwierigkeitsgrad bei 80 - 90 % der Aufgabenmenge liegt (vgl. KLEBER 1976). Die Aufgaben sollten also nicht zu schwer sein, d.h. von möglichst vielen bzw. - im Idealfall - allen Schülern gelöst werden können, etwa nach dem Konzept des zielerreichenden Lernens (vgl. CARROLL 1963, BLOOM u.a. 1971).

Die dadurch bewirkte Verringerung der Streuung erlaubt es nicht, die *Trennschärfe* (wie auch die Reliabilität) in der beschriebenen Weise zu er-

mitteln. Somit ist die auf dem Konzept der Streuung basierende klassische Testtheorie (vgl. 2.2.3) hier nicht anwendbar. Für kriteriumorientierte Messungen kann die Trennschärfe so konzipiert werden, daß eine Trennschärfeaufgabe eine gute Prognose für das Alternativmerkmal 'Lehrziel erreicht oder nicht' liefert (R. SCHWARZER 1976). Eine Aufgabe ist dann maximal trennscharf, wenn die Entscheidung bei dieser Aufgabe über alle Personen genauso ausfällt wie das Endergebnis (Lehrzielerreichung). Eine Aufgabe ist also trennscharf, wenn die (Nicht-)Lösung dieser Aufgabe mit der (Nicht-)Erreichung des Lernziels über alle Aufgaben korrespondiert.

Zur Berechnung der Trennschärfe sind eine Reihe alternativer Ansätze vorgeschlagen worden, z.B. die Vierfelderanalyse von POPHAM (1970) und der Vortest-Nachtest-Differenzindex von COX u. VARGAS (1973). Von FRICKE (1974) wurde zur Bestimmung der Trennschärfe der sog. Ü-Koeffizient entwickelt. Dabei wird die Zahl der Übereinstimmungen zwischen Zielerreichen und Lösung dieser einen Aufgabe (empirische Übereinstimmung = \ddot{U}_{emp}) durch die Zahl der maximal möglichen Übereinstimmungen (\ddot{U}_{max}) dividiert (vgl. Tab. 6).

	Schüler									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Zielerreichung	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0
Aufgabenlösung	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0

Tabelle 6: Datenmatrix zur Ermittlung der Trennschärfe einer Aufgabe.

Legende: 1 = Ziel erreicht bzw Aufgabe gelöst
 0 = Ziel nicht erreicht bzw. Aufgabe nicht gelöst

Die Zahl der empirischen Übereinstimmungen beträgt in diesem einfachen Beispiel = 9, die Zahl der maximal möglichen = 10

$$\frac{\ddot{U}_{emp}}{\ddot{U}_{max}} = \frac{9}{10} = .90$$

Die Aufgabe ist also in diesem Beispiel recht trennscharf. Die Signifikanz dieses Ergebnisses läßt sich mit einer nach Chi-Quadrat verteilten Prüfgröße ermitteln.

(4) Reliabilität

Unter Reliabilität oder Zuverlässigkeit eines Test versteht man den Grad der Genauigkeit, mit der ein Test das mißt, was er faktisch mißt. Von einem reliablen Test wird erwartet, daß er bei wiederholten Messungen zu ähnlichen Ergebnissen kommt.

– *Reliabilität bei normorientierten Tests*

Zur Reliabilitätsbestimmung können verschiedene Methoden herangezogen werden (vgl. LIENERT 1969, HELLER 1973b, ROSEMAN 1974/78a, LANGFELDT 1974/78 sowie 2.2.3). Aus pragmatischen Gründen (geringer Zeitaufwand, einfache Berechnung usw.) wird bei informellen Tests in der Regel die sog. Konsistenzanalyse verwendet. *Innere Konsistenz* eines Tests meint, daß alle Aufgaben dasselbe messen, die Aufgaben des Tests also homogen sind. Zur *Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten* (r), der zwischen -1.00 bzw. 0.00 und 1.00 schwanken kann, verwendet man folgende Formel von KUDER u. RICHARDSON:

$$r = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{M(k-M)}{k s^2} \right)$$

M = Mittelwert der Rohpunktwerte

k = Zahl der Testaufgaben

s = Standardabweichung der Rohpunkte

Liegt beispielsweise ein Test mit 35 Aufgaben, einem Mittelwert von $M = 21.5$ und einer Streuung von $s = 5.75$ vor, dann ergibt sich

$$r = \frac{35}{35-1} \left(1 - \frac{21.5(35-21.5)}{35 \cdot 5.75^2} \right)$$
$$r = .77$$

Je höher dieser Koeffizient ausfällt, umso größer ist die Meßgenauigkeit des vorliegenden Tests.

– *Reliabilität bei kriteriumorientierten Tests*

Wie bereits angedeutet, kann die Berechnung der Reliabilität bei kriteriumorientierten Tests aufgrund der eingeschränkten Streuung nicht in der üblichen Weise erfolgen. Neuere Ansätze zur Reliabilitätsbestimmung beschreiben u.a. BÜSCHER (1974/78) und FRICKE (1974). Nach Meinung R. SCHWARZERS scheint der schon dargestellte Ü-Koeffizient von FRICKE für die Reliabilitätsbestimmung am praktikabelsten zu sein. Dieser Koeffizient läßt sich sowohl zur Bestimmung der Retest-Reliabilität als auch der Paralleltest-Reliabilität heranziehen. Er gibt dann die Übereinstimmung der Ergebnisse in den beiden Testungen wieder (also zwischen der ersten Testung und dem Retest bzw. den beiden Paralleltests).

Bei einmaliger Testdurchführung wird zur Bestimmung der Homogenität anstelle des Reliabilitätskoeffizienten (innere Konsistenz) folgende von FRICKE (1974) entwickelte Formel angewendet:

$$\dot{U} = 1 - \frac{4(k \sum X - \sum X^2)}{n k^2}$$

k = Zahl der Aufgaben

n = Zahl der Schüler

X = Rohwerte

Ausgegangen werde von folgender Datenmatrix (n. SCHWARZER u. SCHWARZER 1977b, S. 113):

		Schüler (N = 10)									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aufgaben	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
	2	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
	3	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0
	4	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
	5	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
X =		4	4	3	5	2	4	1	3	0	2

Tabelle 7: Datenmatrix für die mittlere Aufgabenübereinstimmung.

Setzt man die entsprechenden Werte in die Formel ein, dann ergibt sich

$$\dot{U} = 1 - \frac{4(5 \cdot 26 - 100)}{10 \cdot 25}$$

$$\dot{U} = 42$$

Über Chi-Quadrat läßt sich wiederum die Signifikanz des Ergebnisses überprüfen.

(5) Validität

Ein Test ist dann valide (gültig), wenn er das mißt, was er messen soll, also jenes Merkmal einer Person erfaßt, auf das die Messung abzielt. Wie bei der Reliabilität gibt es auch bei der Validität verschiedene Methoden zu ihrer Bestim-

mung (vgl. LIENERT 1969, HELLER 1973b, LANGFELDT 1974/78 sowie 2.2.3). Hinsichtlich der *Validitätsbestimmung* besteht zwischen normorientierten und kriteriumorientierten informellen Tests kein Unterschied. Bei beiden ist zu überprüfen, inwieweit sie inhaltlich valide sind. *Inhaltsvalidität* bzw. *curriculare Validität* liegt dann vor, wenn die Testaufgaben als eine repräsentative Stichprobe aus der Gesamtheit aller Aufgaben, die bestimmte Lehrziele abbilden, angesehen werden kann. Verfahren für eine im statistischen Sinne objektive Prüfung darüber, inwieweit inhaltliche Validität vorliegt, existieren nicht (vgl. LANGFELDT 1974/78). Vorschläge, die Überprüfung der inhaltlichen Validität wenigstens annähernd zu objektivieren, finden sich bei SCHWARZER u. SCHWARZER (1977b).

(6) Normierung

Will der Lehrer die Leistungen eines Schülers mit denen anderer Schüler vergleichen – ein Vorgehen, das ja für die normorientierte Testung charakteristisch ist –, dann ist mittels der Testrohwerte ein solcher Vergleich nur innerhalb einer Schulklasse, nicht aber über mehrere Klassen hin möglich. Zur Feststellung, ob ein Schüler in einem Test bessere Resultate erzielt hat als in einem anderen, ist über die Rohwerte überhaupt nicht möglich. Eine solche Vergleichbarkeit wird erreicht durch die Umwandlung der Rohwerte in *Normwerte*, z.B. Prozentrangwerte oder Standardwerte (vgl. 2.2.4). Diese Normwerte können dann auch zur Festlegung von Zensuren verwendet werden.

Bei kriteriumorientierter Testung entfällt der interindividuelle Vergleich, da hier überprüft wird, ob das Lehrziel erreicht ist oder nicht. Hier muß definiert werden, wieviel Prozent der Aufgaben der Schüler lösen muß, um das Lehrziel erreicht zu haben. „Das Frustrierende an diesem Problem ist das Fehlen eines konkreten objektiven Wegs, um zu einer Antwort ... zu kommen“ (SCANNELL u. TRACY 1977, S. 73). In der Regel entscheidet man sich für ein 90 %-Kriterium, Lehrzielerreichung wird also bei Lösung von 90 % der Aufgaben angesetzt.

Norm- sowie kriteriumbezogene Messungen sind mit *Meßfehlern* behaftet. Aus diesem Grunde wird, etwa zum Vergleich der Leistungen verschiedener Schüler bei normorientierter Messung oder zum Vergleich der Leistung mit dem gesetzten Leistungskriterium bei kriteriumorientierter Messung, ein sog. *Vertrauensbereich* berechnet, in dem sich mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit der „wahre“ Wert des Schülers befindet (vgl. hierzu SCHWARZER u. SCHWARZER 1977b, S. 114 ff.). Erst die Berücksichtigung dieses Vertrauensbereiches erlaubt eine angemessene Interpretation der Testergebnisse.

Literaturempfehlung

- BÜSCHER, P.: Einige testtheoretische Aspekte kriterienbezogener Leistungsmessung. In: HELLER, K. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1978³.
- KLEBER, E. W., MEISTER, H., SCHWARZER, C. u. R. SCHWARZER: Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Beltz, Weinheim 1976.
- RAPP, G.: Messung und Evaluierung von Lernergebnissen in der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1975.
- ROSEMANN, B.: Konstruktion und Einsatz von Informellen Tests zur Leistungsbeurteilung (Lernkontrolltests). In: HELLER, K. (Hrsg.) Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1978³.
- SCANNELL, D. P. u. D. B. TRACY: Testen und Messen im Unterricht. Beltz, Weinheim 1977.
- SCHWARZER, C. u. R. SCHWARZER: Praxis der Schülerbeurteilung. Kösel, München 1977.

2.4.3. Subjektive Verfahren der Leistungsbeurteilung

Formelle und informelle Schulleistungstests zählen allgemein zu den „objektiven“ Beurteilungsverfahren. Demgegenüber rechnet man die traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung sowie die Beobachtungs- und Beurteilungstechniken gewöhnlich zu den „subjektiven“ Verfahren. Diese Einteilung ist etwas willkürlich, darf also nur akzentuierend verstanden werden: Weder sind Testprüfungen vollkommen objektiv, noch müssen die Ergebnisse herkömmlicher Leistungsbeurteilung (z.B. Notengebung) in jedem Falle subjektiv sein. Wissenschaftliche Ergebnisse zeigen jedoch, daß Prüfverfahren unter Standardbedingungen (Tests) im allgemeinen einen höheren Grad an Objektivität aufweisen und somit eher treffsichere Aussagen ermöglichen als sog. subjektive Beurteilungsverfahren. Hierzu gehören – neben den bereits behandelten Techniken der Verhaltensbeobachtung und -beurteilung im Sinne von Ratingverfahren (vgl. 1.2) – alle Formen der Notengebung, also Lehrerurteile aufgrund mündlicher und schriftlicher Leistungsprüfungen (Klassenarbeiten, Aufsatz bzw. aufsatzähnliche Arbeiten usw.). Diese sollen im folgenden sowohl unter meßtheoretischen als auch unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten näher untersucht werden (vgl. Abb. 20).

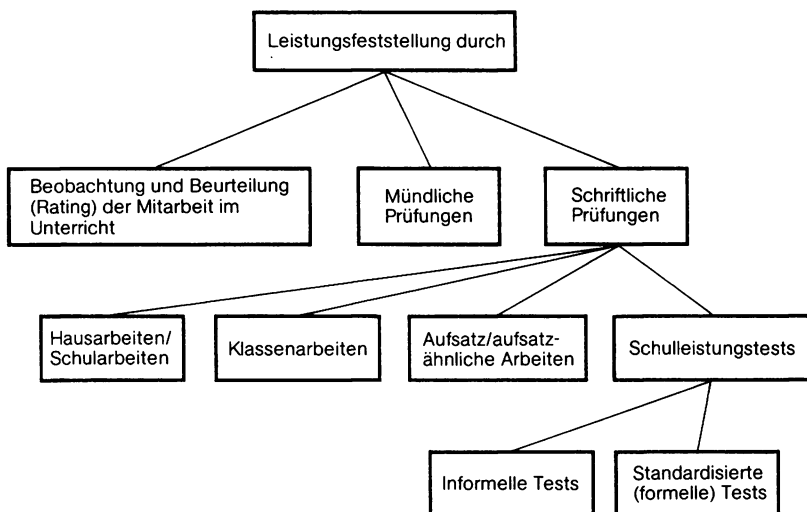


Abbildung 20: Grundformen der Schulleistungsbeurteilung.

2.4.3.1. Zensuren als Meßwerte

Die Problematik der Notengebung war schon oft Gegenstand kritischer Analysen (z.B. DOHSE 1963, DUMKE 1963, WEINGARDT 1964 u. 1969/76, WEISS 1965/67 u. 1969, GÖLLER 1966, INGENKAMP 1969 u. 1971, ZIEGENSPECK 1973 u. 1977, FINGERHUT u. LANGFELDT 1974/78, TENT u.a. 1976, SCHRÖTER 1977). Dabei wurde vor allem die *mangelnde Objektivität* der Schulzensuren beklagt, d.h. die Abhängigkeit solcher Urteile von einer Reihe (unerwünschter) persönlichkeits- und sozialpsychologischer Faktoren (vgl. noch HOER 1969 u. 1975, ERLEMEIER u. TISMER 1973, GRESSER-SPITZMÜLLER 1973, RÖHM 1973, Ulich u. MERTENS 1973, MASENDORF u.a. 1974, TSCHERNER u. MASENDORF 1974, HANKE u.a. 1975a/b u. 1978, KUTSCHER 1977, SCHMID 1977).

Nach ihrer Definition und Anwendung sind Zensuren unipolare (numerische) Schätzskalen (vgl. 1.2.2.2). Die in Deutschland gebräuchlichen Zensurierungsmodelle umfassen meistens 5 oder 6 Notenstufen, während etwa in der Schweiz oder in Frankreich differenziertere Punktskalen Verwendung finden. Wie alle subjektiven Schätzskalen unterliegen auch Zensuren mannigfachen Einflußfaktoren (vgl. 1.1.3.3 u. 1.3.3.4). Dabei erlangen die bekannten *Urteilsfehler* (Gefälligkeitsnote, Milde- vs. Strengengefehler, Zentraltendenz, Hofeffekt, logischer Fehler usw.) besondere Bedeutung (vgl. ausführlicher Bd. I, 1.3.2.6). Diese beeinträchtigen die instrumentellen Eigen-

schaften von Schulnoten als Indikatoren der Schulleistung. Eindrucksvolles Beispiel ist die *fachspezifische Verteilungsform* der Zensuren. Den Schulfächern mit milder Beurteilung (z.B. Religion und musische Fächer) stehen die sog. Hauptfächer (Fremdsprachen, Deutsch, Mathematik) mit strenger Benotung gegenüber. Lediglich die sog. Nebenfächer (Erdkunde, Geschichte, Biologie usw.) weisen im allgemeinen „normale“ Zensurenverteilungen auf, wie man sie eigentlich durchgängig erwarten sollte (vgl. Abb. 21).

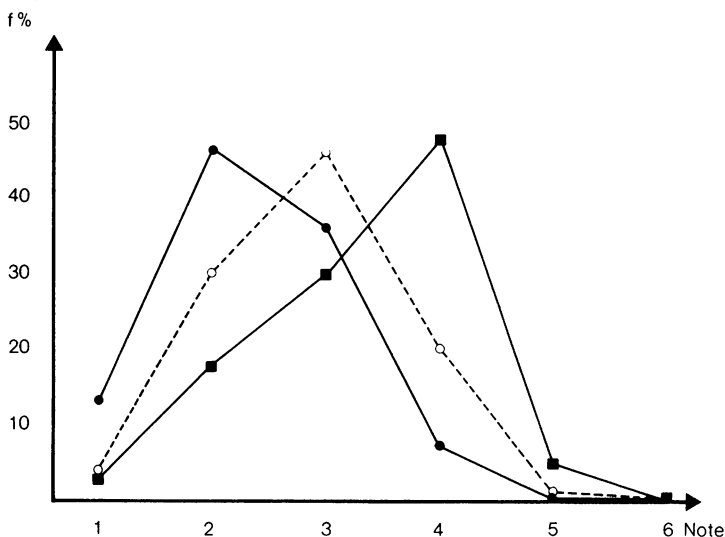


Abbildung 21: Häufigkeitsverteilungen von Schulnoten in den Fächern —●— Religion, —○— Erdkunde und —■— Latein auf der Unterstufe des Gymnasiums (Datenquelle: HOPP u. LIENERT 1965) n. FINGERHUT u. LANGFELDT (1974/78, S. 255).

Neben persönlichkeitspsychologischen Bedingungen wie Sympathie vs. Antipathie oder bestimmten Erwartungshaltungen aufgrund impliziter Persönlichkeitstheorien (vgl. noch Bd. II, 5.4.1) können auch *Vorinformationen* über den Schüler das Lehrerurteil beeinflussen. Zur Überprüfung dieser Hypothese führte WEISS (1965) in Österreich ein interessantes Experiment durch.

Beurteilungsgegenstand waren die Aufsätze und Mathematikarbeiten zweier Grundschüler der vierten Klasse. Als Beurteiler fungierten Angehörige verschiedener Lehrerarbeitsgemeinschaften. Die beiden Schüleraufsätze wurden 92 Grundschullehrern beiderlei Geschlechts mit folgender Bemerkung vorgelegt: „Der erste Aufsatz stammt von einem durchschnittlichen Schüler (beide Eltern berufstätig,

liest gerne Schundhefte), der zweite von einem sprachlich begabten Buben (Vater Redakteur bei einer großen Linzer Tageszeitung)“ (S. 149). Zusätzlich war dafür gesorgt worden, daß die eine Beurteilerhälfte den ersten Aufsatz, die andere aber den zweiten Aufsatz als das Produkt des „durchschnittlichen“ Schülers hielt; entsprechend wurde mit dem Aufsatz des „guten“ Schülers verfahren.

Analog konnten die beiden Rechenarbeiten an insgesamt 153 Lehrer-Beurteiler mit folgendem Kommentar verteilt werden: Die erste Arbeit stammt von „einem mathematisch begabten Buben mit einer Neigung zu originellen Lösungen“, die zweite von „einem durchschnittlich begabten Buben. Die Originalarbeit fiel durch unsaubere Form und schlampige Schrift auf“ (S. 152).

Sowohl bei der Aufsatzbeurteilung als auch bei der Korrektur der Mathematikarbeiten überwogen unter der Voraussetzung positiver Vorinformationen jeweils die besseren Noten, entsprechend bei negativen Vorinformationen die schlechteren Noten. Die Unterschiede waren jeweils signifikant. Erstaunlicher noch als dieses Ergebnis sind jedoch die gleichsinnigen Zensurentrends in bezug auf die Bewertung der Rechtschreibleistung, wo die betr. Notendifferenzen zwischen dem vermeintlich guten vs. schlechteren Schüler sogar sehr signifikant ausfielen (S. 156).

Dieser Einfluß der Vorinformation auf die Notengebung konnte auch von NICKEL u. WIECZERKOWSKI (1974/78) bezüglich der Aufsatzbeurteilung bestätigt werden (vgl. 2.4.3.3). Dabei ergaben sich in mehreren quasi-experimentellen Untersuchungen zugleich einige wesentliche Differenzierungen bezüglich der Informationsbedingungen, insbesondere hinsichtlich der Frage, ob die Information der tatsächlichen Leistung in etwa entspricht oder in offensichtlichem Widerspruch dazusteht (z.B. „begabter Schüler“ bei schlechter Leistung und umgekehrt). Solche inversen Vorinformationen führten bei guten Aufsätzen eher zu einer strengeren, bei schlechteren dagegen zu einer milderer Beurteilung. Insgesamt zeigte sich, daß unter differenzierteren Informationsbedingungen die Urteile nur innerhalb bestimmter Toleranzgrenzen modifiziert wurden (S. 301).

Es kann als gesichert gelten, daß Einstellungen, Erwartungshaltungen oder Vorurteile unser Urteil über den anderen teilweise erheblich beeinträchtigen. Dies gilt offenbar auch im Hinblick auf das *Geschlecht* (des Beurteilers wie des Beurteilten), wenngleich die empirischen Befunde hierzu nicht so eindeutig sind. Immerhin konnten KEMMLER (1967), KNOCHÉ (1969), ZIEGENSPECK (1973) u.a. nachweisen, daß Mädchen im allgemeinen bessere Zensuren als Jungen erzielen. Dabei reigten offenbar Lehrerinnen zu milderer Beurteilung als ihre männlichen Kollegen, was bei der Leistungsbewertung von Schülerinnen durch weibliche Lehrkräfte zu Kumulationseffekten führen kann. In anderen Untersuchungen (z.B. HELLER 1970, NICKEL u. WIECZERKOWSKI 1974/78) ließ sich dieser Trend allerdings nicht bestätigen. Ebensowenig konnten TENT u.a. (1976) in ihrer Varianz-

analyse eines umfangreichen Datenmaterials von 1855 Schülern der 4. Grundschulklasse die häufig postulierte Hypothese der Sozialschichtabhängigkeit von Schulnoten (z.B. PETRAT 1964, FIPPINGER 1966, ZIEGENSPECK 1973, Ch. SCHWARZER 1977) verifizieren. Dies ändert jedoch wenig am nachgewiesenen subjektiven Charakter von Schulzensuren, d.h. dieselbe Leistung wird nicht selten von verschiedenen Beurteilern (z.B. Lehrern) unterschiedlich bewertet.

Weiterhin hat man Schulzensuren *mangelnde Zuverlässigkeit* vorgeworfen. So konnte ermittelt werden, daß ein und dieselbe Leistung vom gleichen Lehrer zu verschiedenen Zeitpunkten häufig unterschiedlich beurteilt wird. Entsprechend unklar ist auch die Validität. Zensuren sind nur *eingeschränkt gültig*, da sie generelle Aussagen über die Leistungsfähigkeit eines Schülers in einer anderen Lerngruppe (z.B. anderen Schulklasse oder Schulart) nicht oder nur sehr bedingt erlauben. Dies hängt mit dem klasseninternen Bezugssystem bzw. *Rangskalen*charakter von Schulnoten zusammen. Der Lehrer kann zwar die Schüler seiner Klasse rangmäßig in etwa korrekt einstufen, doch ist er andererseits – wie jeder Beurteiler in seiner Lage – überfordert, entsprechende Bewertungen auf Intervallskalenniveau abzugeben (vgl. Bd. I, 1.4.1.3). Streng genommen dürften deshalb (ohne vorherige Normalisierung der Bewertungsziffern) auch keine arithmetischen Notenmittelwerte berechnet werden, sondern lediglich Mediane (vgl. Bd. I, 1.4.2.2), wogegen allerdings in der Zensurierungspraxis fast immer verstoßen wird.

Obwohl Schulnoten die am häufigsten verwendeten *Prädiktoren* des Schul-, Studien- oder Berufserfolgs darstellen (vgl. 2.5.1), ist ihre Tauglichkeit gerade in diesem Zusammenhang besonders scharf kritisiert worden (z.B. UNDEUTSCH 1960 u. 1969, WEINGARDT 1964, WEISS 1964, INGENKAMP 1969/76, 1971, 1975 u. 1977, ULICH u. MERTENS 1973, ROSEMAN 1975b, 1977b u. 1978c). Stellvertretend seien hier ULICH u. MERTENS (1973, S. 15) zitiert:

„Wollte man die Mängel der bisherigen Urteilspraxis in der Schule darstellen, so würde dies allein ein Buch füllen. Man weiß gar nicht, wo man mit der Kritik anfangen soll: bei der Nichtbeachtung etwa der von der Testtheorie formulierten Kriterien (Objektivität, Zuverlässigkeit, Gültigkeit der Verfahren); bei der Nichtbeachtung des Zusammenhangs zwischen schichtspezifischen Erziehungszielen, persönlichen Vorurteilen und Urteilsmaßstäben; bei dem Mangel an theoretischer Fundierung; bei der gängigen populärpsychologischen Begründung von Verfahren und Kategoriensystemen...“

Selbst wenn man berücksichtigt, daß nach neueren Untersuchungsergebnissen (vgl. LANGFELDT 1977, HELLER u.a. 1978) „subjektive“ Lehrerurteile

im Vergleich zu „objektiven“ Testurteilen keineswegs immer unterlegen sein müssen, zeigen die angeführten Kritikpunkte doch recht eindrucksvoll, daß Zensuren als Leistungsindikatoren unter *meßtheoretischen* Anforderungskriterien höchstens eingeschränkt brauchbar sind. Auf die Frage, ob bzw. inwieweit Lehrerurteile dieser Art die angestrebten *pädagogischen* Funktionsziele erfüllen können, soll später noch ausführlicher eingegangen werden; dabei wird auch das Problem des klasseninternen Bezugssystems von Schulnoten erneut diskutiert werden müssen (vgl. 2.4.3.4). Im folgenden seien zunächst die wichtigsten traditionellen Prüfungsverfahren, soweit sie auf Zensuren als Leistungsindikatoren basieren, behandelt (vgl. Abb. 20 oben).

2.4.3.2. Mündliche Prüfungen

Das Forschungsdefizit ist in bezug auf mündliche Prüfungsformen besonderseklatant. Hierfür dürften in erster Linie forschungsmethodische, weniger anwendungspraktische Gründe verantwortlich sein, denn „mündliche Prüfungen spielen im Bildungswesen aller europäischen Länder eine erhebliche Rolle. Ihre Bedeutung nimmt im allgemeinen von kurzen informellen Prüfungen im Primarschulwesen bis zum ausgebauten Ritual umfangreicher Universitätsexamen zu“ (INGENKAMP 1975, S. 36).

Die ersten empirischen Untersuchungen über mündliche Prüfungsformen erfolgten bereits in den 30er Jahren (vgl. TRIMBLE 1934, HARTOG u. RHODES 1936), wobei sich diese Tradition zunächst fast ausschließlich im medizinischen Ausbildungsbereich fortsetzte (z.B. POKORNY 1966, COLTON u. PETERSON (1967, WAUGH u. MOYSE 1969). Erst danach wandte sich die Forschung – vorwiegend wiederum in den angelsächsischen Ländern – auch anderen Prüfungsgebieten, z.B. der Psychologie oder Philosophie bzw. schulischen Fächern, zu (INGENKAMP 1975, S. 36 ff.). Im deutschsprachigen Bereich sind erst in den allerletzten Jahren einige (wenige) methodisch sorgfältig angelegte Arbeiten zum angesprochenen Fragenkomplex entstanden, z.B. von AUCKENTHALER (1973, 1975), BETZ (1974), BIRKEL (1976, 1978), PRITZ (1977). Hierauf wird später noch näher eingegangen. Im Mittelpunkt der meisten Untersuchungen stand die Kontrolle der Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit mündlicher Prüfungsleistungen.

Die *Objektivität* mündlicher Prüfungen, also deren Unabhängigkeit von Person- und Situationsvariablen, schwankt nach den vorliegenden Studien sehr stark. Während die „äußeren“ Prüfungsbedingungen wie Raum, Zeit oder Zusammensetzung der Prüfungskommission leicht zu kontrollieren sind, ist der Einfluß „innerer“ Bedingungen, beispielsweise Faktoren der sozialen Wahrnehmung (vgl. 1.1.3) und der Schwierigkeitsgrad der gestell-

ten Aufgaben, nur schwer zu untersuchen. Als Maß zur empirischen Bestimmung der Objektivität mündlicher Prüfungen werden in der Literatur meistens Korrelationskoeffizienten über den Zusammenhang zwischen verschiedenen Prüfern bzw. Prüfungskommissionen und zwischen bestimmten Durchführungsvarianten oder Prüfungsbereichen mitgeteilt. Demnach variieren die Übereinstimmungskoeffizienten zwischen .4 (HARTOG u. RHODES 1936) bzw. .5 (POKORNY u. FRAZIER 1966, MARTON 1967) und .8 (CONNAUGHTON 1969). Während im allgemeinen strukturierte Prüfungen mit definierten Ratingskalen objektiver sind als unstrukturierte ($r = .7$ versus $r = .5$ bis $.6$), fallen entsprechende Objektivitätskoeffizienten mündlicher Prüfungen bei sprachlichen Prüfungsfächern höher aus (Werte um .9) als bei außersprachlichen (hier schwanken die Werte zudem beträchtlich, nämlich zwischen .4 und .8).

Die *Zuverlässigkeit* mündlicher Prüfungen wurde vor allem unter dem Aspekt der Äquivalenz, vergleichbar mit der Paralleltestreliabilität (vgl. 2.3.1.2), und der Stabilität (vgl. Retestrelabilität) untersucht. *Äquivalenz* ist gegeben, wenn verschiedene Prüfer denselben Kandidaten in geringem zeitlichen Abstand einheitlich beurteilen. *Stabilität* liegt vor, wenn ein und derselbe Prüfer nach einiger Zeit zum gleichen Urteilsergebnis gelangt. Die meisten Äquivalenzkoeffizienten liegen zwischen $r = .3$ und $.8$, während neuere Untersuchungen, die sich der Videotechnik bedienten, Stabilitätskoeffizienten von $.6$ bis $.9$ erzielten (EVANS u.a. 1966, DYSON 1972). WAUGH u. MOYSE (1969) konnten darüber hinaus zeigen, daß Beurteilungsdifferenzen schon bei einem Tagesintervall auftraten, wobei die Zensuren am zweiten Tag günstiger ausfielen. Insgesamt wurden sehr gute Studenten konsistenter beurteilt als mittelmäßige und schlechte.

Als Sonderfall der Reliabilität kann die Übereinstimmung von Prüfer und Prüfling angesehen werden. DeCASTRO (1965) ermittelte entsprechende Koeffizienten zwischen $.6$ und $.8$, die jedoch nicht ohne weiteres verallgemeinert werden dürfen. So weist BIRKEL (1976, S. 106) darauf hin, daß dieses relativ günstige Ergebnis vermutlich darauf zurückzuführen sei, daß hier als Prüfer ein Professor fungierte, der im betr. Prüfungsfach selbst unterrichtet hatte. Eine solche Erklärung würde allerdings hohe Fähigkeiten aufseiten der Prüflinge voraussetzen, aufgrund ihrer Kenntnis des Prüfers dessen Reaktionen, Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe mehr oder weniger intuitiv zu erschließen und das eigene Verhalten darauf einzustellen.

Zur Bestimmung der Gültigkeit mündlicher Prüfungen bediente man sich vor allem der Inhalts- und der Übereinstimmungsvalidität, wohingegen

Untersuchungen über die – praktisch besonders wichtige – Prognosegültigkeit bislang völlig fehlen. *Inhaltsvalidität* kann angenommen werden, wenn der Prüfungsstoff eine repräsentative Auswahl vorher bestimmter Lehr-/Lernziele darstellt. Dabei unterscheidet man zwischen expliziter und implizierter Inhaltsvalidität.

WAUGH u. MOYSE (1969) spielten Prüfern mit Hilfe von Videorekordern ihre eigene Prüfung noch einmal vor und ermittelten auf diese Weise eine Reihe fehlerhafter Verhaltensweisen, welche die *explizite* Inhaltsvalidität mindern, z.B. unzureichende Ermutigung, Festlegung auf zu spezielle Antworten oder zu spezifische vs. zu allgemeine Fragen des Prüfers. Während diese Faktoren in direkter Beziehung zur Prüfungsleistung stehen, liegen die Fehlerquellen der *impliziten* Inhaltsvalidität außerhalb der Leistungsdimension und konzentrieren sich um den Prüfling, den Prüfer sowie die Prüfungsinhalte. Zu den Urteilsfehlern der genannten Art gehören etwa:

- Vorurteile über den Zusammenhang von äußeren Merkmalen und (inneren) Fähigkeiten, z.B. Brille → Intelligenz (THORNTON 1944), Lippenstift → Interesse an Männern, weniger an Studium und Prüfung (McKEACHIE 1952), Sprachflüssigkeit → gutes Begriffs- und Denkvermögen (PRITZ 1977) usw.
- Interaktionen zwischen dem Geschlecht von Prüfer und Prüfling (nach PEDERSEN u.a. 1968 schneiden Jungen bei männlichen, Mädchen bei weiblichen Lehrkräften besser ab; zudem werden Mädchen von Frauen in sprachlichen Fächern und Jungen von Männern in mathematisch-naturwissenschaftlichen Prüfungsgebieten besser beurteilt); andere Prüfervariablen, die das Ergebnis mündlicher Prüfungen beeinflussen, sind das Anspruchsniveau, zeitliche Veränderungen des Beurteilungsmaßstabs (bei ein und demselben Lehrer) im Laufe des Prüfungstages sowie der Ausbildungsstandard des Lehrers u.ä.
- Anzahl der Prüfungsfragen bzw. Aufgaben, die bei mündlichen Prüfungen viel zu gering ist. Die fehlende Repräsentativität räumt somit dem Zufall einen großen, nicht akzeptablen Spielraum ein.

Als Außenkriterien für die Ermittlung der *Übereinstimmungsvalidität* kommen andere mündliche Prüfungen, schriftliche Prüfungen oder Testleistungen u.ä. in Frage. Entsprechende Gültigkeitskoeffizienten liegen bei den von INGENKAMP (1975) und BIRKEL (1976, 1978) angeführten Untersuchungen zwischen $r = .3$ und $.8$, gehäuft um $.5$ bis $.6$.

Im folgenden seien – wie oben angekündigt – vier neuere Arbeiten, die in mancherlei Hinsicht interessant sind, etwas ausführlicher referiert.

(1) AUCKENTHALER (1973, 1975) hat in ihrer Studie die *sozialpsychologische Situation* mündlicher (Hochschul-)Prüfungen näher untersucht. Dabei sollte vor allem die Abhängigkeit des Prüfungsergebnisses von der „Art, wie der Prüfling den Prüfer wahrnimmt“, geklärt werden. Begründet wurde dieses Untersuchungsziel mit dem Hinweis auf ähnliche Forschungsarbeiten von CHRISTENSEN (1960), TAUSCH u. TAUSCH (1963/76) bzw. FRITTKAU (1969) über

den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und Schülerwahrnehmung durch den Lehrer.

Insgesamt wurden 100 Prüfungen in der juristischen, philosophischen und medizinischen Fakultät der Universität Innsbruck untersucht. Mittels Fragebogen, der sowohl Prüfern als auch Prüflingen vorgelegt worden war, sollten die während der Prüfung stattfindenden Interaktionen – retrospektiv – erfaßt werden. Ein allgemeiner gehaltenes Inventar bezog sich nicht spezifisch auf die Prüfung und wurde – wiederum Prüfern und Prüfungskandidaten – *vorder* Prüfung appliziert. Außerdem waren neutrale Beobachter während sämtlicher Prüfungen anwesend und schätzten anhand von Beurteilungsbögen das Verhalten der Prüfer und Prüflinge ein.

Die Ergebnisse bestätigen die Ausgangshypothese, wonach das Prüfungsergebnis im Zusammenhang mit der *gegenseitigen Wahrnehmung* von Prüfer und Prüfling steht. Dagegen hatte der Bekanntheitsgrad zwischen Prüfer und Prüfling keinen Einfluß auf das Prüfungsergebnis, wobei allerdings Methodenartefakte nicht ausgeschlossen werden können. Die gegenseitige Wahrnehmung war überwiegend positiv, was mit dem Eindruck der neutralen Beobachter übereinstimmte. Die Prüfungskandidaten erlebten die Prüfungsatmosphäre sogar insgesamt angenehmer als die Prüfer – ein Ergebnis, das sicher nicht ohne weiteres verallgemeinert werden kann.

(2) *Rhythmische Schwankungen* als Fehler in der Notengebung bei mündlichen Prüfungen waren Untersuchungsgegenstand einer weiteren Arbeit von BETZ (1974). Hierzu wurden die Prüfungsergebnisse von 60 Kandidaten aus einem Termin der Vordiplomprüfung in Psychologie untersucht. Folgende Ergebnisse interessieren in diesem Zusammenhang (nach der Zusammenfassung des Autors):

- Es ließen sich *Schwingungsvorgänge* nachweisen, denen ein Prüfer im Verlauf der Prüfung unterliegt. Das periodische Sinken und Steigen der Notenwerte ist wegen der Regelmäßigkeit des Vorgangs kaum auf die tatsächlichen Prüfungsleistungen zurückführbar. „Diese Annahme wird erhärtet durch die Tatsache, daß die Periodizität sich auch dann nachweisen läßt, wenn die Leistungen der Kandidaten in den einzelnen Teilfächern anhand ihrer Gesamtnote korrigiert werden, wodurch ein Teil der Unterschiede zwischen den Leistungen der einzelnen Kandidaten aufgehoben wird“ (S. 1).
- Die *Schwingungsperiode* ist in den einzelnen Teilprüfungen unterschiedlich, was persönlichkeitspezifisch (bezogen auf den Prüfer) interpretiert werden könnte. Wahrscheinlicher ist jedoch die Ursache hierfür in der unterschiedlichen Anzahl von Einzelprüfungen pro Prüfungstag zu suchen.
- Die *Schwingungsamplitude* – und damit möglicherweise das Ausmaß der Abhängigkeit des Prüfungsergebnisses von der Person des Prüfers – nimmt mit der täglichen Prüfungsleistung (Anzahl der Prüfungen) zu. Ferner erhöht sich gegen Ende einer längeren Prüfungsserie die *Frequenz*, d.h. der Prüfer gerät zunehmend „in Schwingung“.

BETZ (a.a.O.) leitet daraus die Konsequenz ab, daß mündliche Prüfungen unter den gegenwärtigen Verhältnissen im gesamten Bildungsbereich unangemessen seien. An deren Stelle sollten überall schriftliche Prüfungen treten. Während die bisher besprochenen Arbeiten mehr oder weniger Pilotstudien darstellen, sind die folgenden beiden Untersuchungen als Experimente i.e.S. geplant und durchgeführt worden.

(3) Die von BIRKEL (1976) vorgelegte Dissertation zur „Objektivität und Validität mündlicher Prüfungen“ diente der Fragestellung, *inwieweit die Leistungsbeurteilung* (bei der mündlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch) von Vorinformationen und Kontrasteffekten abhängig ist. Dazu wurde eine Reihe von Hypothesen überprüft.

Als Untersuchungsmaterial dienten zwei „Prüfungen“, die einer Anzahl fachkompetenter Lehrer filmisch vorgeführt wurden. Es handelte sich dabei nicht um originale Prüfungen, sondern um die Übung der Ernstsituation zum Zweck der Prüfungsvorbereitung. Die „Kommission“ bestand aus dem Klassenlehrer und zwei Schülern (Klassenkameraden). Die beiden vorgespielten „Prüfungen“ unterschieden sich nach der *Qualität der Prüfungsleistung* sowie dem *Kommunikationsstil* zwischen Prüfer und Prüfling:

- Kandidatin A absolvierte eine harmonische, glatte, den Prüfererwartungen entsprechende „Prüfung“. Ihre Aufgaben waren von mittlerem Schwierigkeitsgrad.
- Kandidatin B dagegen war durch die Aufgabenschwierigkeit überfordert. Ihre „Prüfung“ litt unter Mißverständnissen und einem holprigen Ausgang, da die letzte Aufgabe nicht gelöst wurde. Der Schwierigkeitsgrad ihrer Prüfungsaufgaben war überdurchschnittlich hoch.

Die *Beurteiler* (Gymnasiallehrer) dieser „Prüfung“ sollten sich in die Situation des Prüfers hineinversetzen und waren aufgefordert worden:

- positive und negative Gesichtspunkte zu protokollieren,
- in einem semantischen Differential (vgl. 1.2.2.2, Exkurs) ihr Eindrucksurteil über die Persönlichkeit des Prüflings festzuhalten,
- Zensuren mit Hilfe der sechsstufigen Noenskala sowie einer zusätzlichen 20-Punkteskala zu vergeben und
- das semantische Differential über das Prüfverhalten auszufüllen (S. 161 ff.).

Der Versuchsplan sah insgesamt neun *unabhängige Variablen* vor, und zwar *drei experimentelle Variablen*:

- Prüfling (zweistufig, da zwei Prüflinge),
- Reihenfolge der Beurteilung (zweistufig),
- Informationen über die Leistungen der Kandidaten (dreistufig: positiv – negativ – keine Information) sowie

sechs experimentell nicht manipulierte Variablen: Geschlecht, Dienstalter, Referendariatsabschluß, Studienfachkombination, Germanistik im Haupt- oder Nebenfach und Prüfungserfahrung.

Als *abhängige Variablen* wurden

- die mündliche Note,

- die Beurteilung nach Punkten und
 - die Gesamtnote (sofern Informationen vorgegeben waren)
- sowie eine Reihe sog. Zwischenstatusvariablen (d.h. Variablen zum Komplex „Prüfling“, „Prüfer“ und „Aufgabe“, die weder als völlig abhängige noch als unabhängige Beurteilungsvariablen anzusehen sind) untersucht (S. 170 ff.).

Die experimentelle Überprüfung der Hypothesen, die die Abhängigkeit der Leistungs- und Persönlichkeitsbeurteilung von Reihenfolgen- und Informationsvariablen sowie vom Prüfling bzw. entsprechenden Interaktionseffekten aufklären sollten, führte zu folgenden Ergebnissen (S. 180 ff.).

Hypothesen zur Abhängigkeit der Leistungsbeurteilung:

- Kandidatin A wurde – erwartungsgemäß – signifikant besser beurteilt als Kandidatin B, die eine ganze Notenstufe schlechter abschnitt.
- Bei der Bewertung *beider* Prüfungen wurde an erster Stelle häufiger eine mittlere Note herangezogen. Das Fehlen eines „Ankerreizes“ verleitete die Beurteiler offenbar zu größerer Vorsicht.
Bei der Beurteilung beider Kandidatinnen an erster Stelle war die Urteilsdifferenz nur bei Vorgabe *positiver* Informationen signifikant. Bei *negativer* Vorinformation wurden beide Kandidatinnen in erster Position nahezu gleich beurteilt. Bei der Beurteilung an zweiter Stelle fielen die Unterschiede hochsignifikant aus, und zwar unabhängig von der Art der Vorinformation.
- Würde die Note der schriftlichen Prüfung mit „1“ angegeben, fiel die Note für die *mündliche* Prüfung besser aus, als wenn sie mit „5“ bezeichnet wurde.
Die Urteilsdifferenzen bei *negativer* und *fehlender* Information sind nur zufällig. Demnach wird auch derjenige Prüfling ungünstiger beurteilt, über den keine Vorinformationen vorliegen, als der, über den Positives mitgeteilt wurde.
Auch bei der *Gesamtnote* gab es hochsignifikante Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit von der Vorinformation.
Die Varianz der mündlichen Prüfung wurde durch gezielte Vorinformation verringert.
- Schließlich konnte ein deutlicher Kontrasteffekt gesichert werden: Eine gute Prüfung hinterläßt nach einer schlechten einen besseren, die schlechte nach einer guten Prüfung einen noch schlechteren Eindruck.

Hypothesen zur Abhängigkeit der Persönlichkeitsbeurteilung:

- Die Hypothese, wonach Kandidatin A im semantischen Differential günstiger beurteilt werden sollte, konnte nicht durchgängig bestätigt werden. Die Beurteiler neigten zur Einschätzung „bescheiden“, wenn die Kandidatin ängstlich erschien, und zum Urteil „überheblich“, wenn sie angstfrei und ruhig auftrat.
- Entgegen der Ausgangshypothese wurde der Prüfer von Kandidatin B als am Prüfling interessierter, helfender, sympatischer und geduldiger dargestellt.
- Obwohl zwischen den Hauptvariablen „Information“ und „Reihenfolge“ sowie

einer Beurteilungsdimension allein keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden konnten, ergaben sich entsprechende Interaktionseffekte in bezug auf die Einschätzung der Leistungsfähigkeit der beiden Kandidatinnen in Abhängigkeit von der Reihenfolge der Beurteilung: Kandidatin A wurde als bedeutend leistungsfähiger angesehen, wenn sie an zweiter Stelle beurteilt wurde; hingegen wurde Kandidatin B an erster Stelle als leistungsfähiger – absolut und relativ betrachtet – eingestuft.

Auch die Einschätzung der emotionalen Stabilität unterlag einem Kontrasteffekt. Ferner stand die Anzahl positiver Merkmalszuschreibungen in deutlichem Zusammenhang mit der Reihenfolge: Sie überwog bei der ersten Prüfung. Und bei positiver Vorinformation wurden weniger positive Gesichtspunkte notiert als bei negativer.

Die Überprüfung der *Abhängigkeit der mündlichen Prüfungsnote von biographischen Daten* erbrachte die nachstehenden Resultate:

- Die Lehrer gaben unabhängig vom *Geschlecht* ihre Urteile ab.
- *Referendare* neigen zu milderem Urteilen als Lehrer, die ihre Referendar- ausbildung bereits abgeschlossen haben.
- Lehrer mit höherem *Dienstalter* urteilen im allgemeinen strenger als ihre Kollegen mit weniger als sechs Dienstjahren.
- Die *Fächerkombination* spielte bei der Beurteilung keine Rolle.
- Die *Prüfungserfahrung* wirkte sich insofern aus, als bei prüfungsunerfahrenen Lehrern eine Tendenz zu milderer Beurteilung nachweisbar war.

(4) Der *Einfluß von Sprechflüssigkeit und Vorinformation auf die Leistungs- und Persönlichkeitsbeurteilung in der mündlichen Reifeprüfung*, dargestellt am Beispiel im Fach Erdkunde, war Gegenstand einer Diplomarbeit von PRITZ (1977). Ausgehend von theoretischen Überlegungen zu einem Kommunikationsmodell der mündlichen Prüfung, in dem der Beurteilungsvorgang als „Ergebnis einer permanenten spiralenförmigen Wechselwirkung kleiner Aktions- und Reaktionssequenzen zwischen Prüfer und Prüfling“ (S. 29) gedeutet wird, sollten folgende Fragen experimentell überprüft werden:

- Inwieweit beeinflußt gezielte Information über Schulleistungen die Leistungsbeurteilung in der mündlichen Prüfung?
- Hängen Leistungs- und Persönlichkeitsbeurteilung von verbaler Geschicklichkeit ab?

Das in Anlehnung an die Arbeit von BIRKEL konzipierte Design weist einige spezifische Varianten auf. Einer gefilmten Originalprüfung im Fach Erdkunde wurde ein Drehbuch zugrundegelegt. Danach *spielte* dieselbe „Kandidatin“ die mündliche Prüfung einmal mit *fließender*, ein anderes Mal mit *stockender* Redeweise. Alle übrigen Variablen, wie Inhalt und Form, wurden konstant gehalten.

In der Beurteilergruppe der Kandidatin mit flüssiger Sprechweise (Gruppe A) wur-

den zwei Untergruppen gebildet, ebenso in Gruppe B (Kandidatin mit stockender Sprechweise). Je eine dieser Untergruppen erhielt variierte Informationen über den Schüler, die andere nicht.

Die drei *experimentell kontrollierten Variablen* waren somit:

- Sprechflüssigkeit (fließend – stockend),
- Information über das Zulassungszeugnis (gute vs. ausreichende Leistungen),
- Information über die Erdkundenote (gut vs. ausreichend).

Als *abhängige Variablen* fungierten wiederum:

- die Leistungsbeurteilung mit Hilfe der sechsstufigen Notenskala und einer 15-Punkteskala,
- die Persönlichkeitsbeurteilung durch ein semantisches Differential (S. 49 ff.).

Folgende *Ergebnisse* können festgehalten werden:

- Prüflinge mit flüssiger Redeweise werden in der mündlichen Prüfung günstiger beurteilt.
- Die Hypothese, wonach Prüflinge mit allgemein guten Schulleistungen günstiger eingeschätzt werden als solche mit nur ausreichenden, konnte lediglich tendenziell bestätigt werden ($p = 10\%$).
- Hingegen wurden Prüflinge mit guter Erdkundenote besser beurteilt als solche mit schlechter Note. Dies gilt auch im Hinblick auf fehlende Informationen.

Ferner werden Prüflinge mit flüssiger Redeweise in bezug auf die Persönlichkeitsdimensionen „Sympathie“, „emotionale Stabilität“, „Leistungsbereitschaft“ und „verbale Geschicklichkeit“ günstiger beurteilt als Kandidaten mit stockendem Sprechverhalten. Diesen bescheinigte man jedoch eine größere „Natürlichkeit“ und „Bescheidenheit“ (S. 84).

In teilweisem Gegensatz zur Untersuchung BIRKELS erwies sich hier die Beurteilung der mündlichen Prüfungsleistung als *unabhängig* von dem Geschlecht des Prüfers, seinem Dienstalter, der Fächerkombination und Prüfungserfahrung. In diesem Zusammenhang sei noch auf die Untersuchungen von MAATZ (1972), STEIN (1972), PREISER (1975), KNOF (1976) und SOMMERLA (1976) ergänzend hingewiesen.

2.4.3.3. Schriftliche Prüfungen

Der Mängelkatalog mündlicher Prüfungen ist – trotz weitverbreiteter Praxis – beträchtlich. Die meisten Kritiker plädieren deshalb für Leistungsprüfungen in *schriftlicher* Form, weil diese objektiver, zuverlässiger und gültiger seien und eine Reihe ökonomischer Vorteile auf sich vereinigten. Als Gründe für die bessere *Objektivität* und *Zuverlässigkeit* werden gewöhnlich folgende Argumente aufgeführt:

- Bei schriftlichen Leistungsprüfungen bearbeiten alle Schüler *dieselben Aufgaben*, weshalb ihre *Leistungen besser vergleichbar* sind.
 - Für die Leistungsbeurteilung steht *mehr Zeit* zur Verfügung, was insbesondere der Zuverlässigkeit zugute kommt. Dies gilt auch im Hinblick auf die relativ größere Aufgabenanzahl für jeden einzelnen Prüfling. Weiterhin können *ökonomische Vorteile* zugunsten schriftlicher Prüfungen vorgebracht werden, nämlich
 - die – absolut betrachtet – *kleinere Zahlerforderlicher Prüfungsaufgaben* pro Klasse und Schuljahr sowie
 - der relativ *geringere Zeitverbrauch* bei (schriftlichen) Gruppenprüfungen.
- Demgegenüber ist allerdings die *Gefahr gegenseitiger Beeinflussung der Prüflinge* in schriftlichen Prüfungen größer als bei mündlicher Leistungsfeststellung. Im folgenden sollen nun die wichtigsten Formen schriftlicher Leistungsbeurteilung behandelt werden.

(1) Freie Hausarbeiten

Zu dem angeschnittenen Fragenkomplex liegen nur wenige brauchbare empirische Untersuchungen vor. Der Hauptgrund hierfür dürfte jedoch in der als gering eingeschätzten Objektivität solcher Beurteilungsverfahren liegen. Andererseits erblicken nicht wenige Kritiker in Klausuren, z.B. in Multiple-choice-Form, eine Reihe von Nachteilen, die in der Frage gipfeln, ob bei einem solchen Vorgehen nicht wichtige pädagogische Funktionsziele verloren gehen. Eine neuere Vergleichsstudie von WORMSER u. HAGER (1978) kann dazu interessante Aufschlüsse vermitteln.

Die Autoren überprüften den Wert *Freier Hausarbeiten* als Alternative zu Multiple-choice-Klausuren mit Hilfe folgender *Hypothesen*:

- Bezüglich der *Objektivität* bestehen keine Beurteilungsunterschiede zwischen Freier Hausarbeit und Multiple-choice-Klausur.
- Die pädagogische Funktion des *Feed-back* (für Prüfling und Prüfer) ist durch die Freie Hausarbeit eher gewährleistet als durch Multiple-choice-Klausuren.
- Freie Hausarbeiten fördern die *intrinsische Motivation* der Prüflinge in stärkerem Maße als Multiple-choice-Klausuren.

Untersucht wurden 99 weibliche und 91 männliche Studenten der Sozialwissenschaften (Psychologie, Pädagogik, Soziologie), die ihren Leistungsnachweis im Rahmen einer Anfängerübung sowohl über die Multiple-choice-Klausur als auch eine zusätzlich geforderte Hausarbeit zu erbringen hatten (vgl. WORMSER 1974). Für die individuelle Bearbeitung der zwölf *Klausurfragen* standen 30 Minuten zur Verfügung; anschließend hatten die Vpn 15 Minuten lang Gelegenheit, „uneingeschränkt miteinander zu kommunizieren“ (WORMSER u. HAGER 1978, S. 153). Die *Hausarbeit* umfaßte 25 Fragen und konnte einzeln oder in Gruppen angefertigt werden, wobei der Abgabetermin freigestellt war.

Die Beurteilung der Hausarbeiten erfolgte durch zwei (je einen männlichen und weiblichen) Psychologiestudenten mit Vordiplom. 15 Teilfragen mußten nach „richtig – falsch“ beurteilt und die positiven Antworten zu einem „Richtigkeitspunktwert“ als Index konvergenten Denkens sensu GUILFORD (vgl. Bd. I, 3.1.2.2, Abs. 5) aufsummiert werden. Analog wurde bei 10 Teilfragen ein „Produktivitätspunktwert“ als Index divergenten Denkens sensu GUILFORD (vgl. Bd. I, 2.1.3) ermittelt. Zusätzlich sollten Humor, Güte, Praktikabilität und Generalisierbarkeit einer von den Vpn geforderten Skizze eines experimentellen Versuchplans bewertet werden, so daß jeder Beurteiler – unabhängig vom anderen – insgesamt 29 Einschätzungen pro Vp vornahm.

Die Auswertung der *multiple-choice-Klausur* erfolgte varianzanalytisch, wobei die Summe der richtig angekreuzten Antwortalternativen als Punktwert in die statistische Verrechnung einging. Es ergaben sich signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede dieser Punktwerte zugunsten der weiblichen Vpn sowie bezüglich der Kommunikationsbedingungen (Vorteil der Gruppenarbeit). Diese Unterschiede bestätigten sich auch bei der Auswertung der *Hausarbeit*, woraus die Autoren eine stärkere Leistungsmotivation der Studentinnen ableiten.

Die vielfach angenommene geringere Objektivität der Beurteilung freier Antworten im Vergleich zu gebundenen in Form von Multiple-choice-Antworten (vgl. auch STALNAKER u.a. 1963) mußte hier nicht im erwarteten Umfang bestätigt werden. Die meisten Objektivitätskoeffizienten (Übereinstimmung zwischen den unabhängigen Beurteilern) lagen zwischen .8 und .9; eine Ausnahme bildeten die vier „subjektiven“ Beurteilungsdimensionen bezüglich der Einschätzung der Versuchspläne ($r = .3$ bis $.4$) sowie eine offensichtlich mißglückte Fragestellung (WORMSER 1974, S. 139 f.). Die zweite und dritte Hypothese konnten ebenfalls verifiziert werden.

Die Autoren interpretieren ihre Ergebnisse unter drei Gesichtspunkten: der Auslesefunktion, der Rückmeldung (Feed-back) und der Motivierung. Demnach liegen die *Vorteile der freien Haus- oder Schularbeit* vor allem in der – differenzierteren Erfassung produktiver Denkleistungen, – umfassenderen Rückmeldung für Prüfer *und* Prüfling bezüglich Originalität, Leistungsmotivation und Studieninteressen sowie Sozialkontakt bzw. kommunikativer Fähigkeiten und Steuerungsmöglichkeiten im Unterrichtsprozeß, – intrinsischen Motivierung, d.h. aufgabenbezogenen Lernleistung, die auch zur Kommunikationsverbesserung zwischen Prüfling und Prüfer letztlich beiträgt.

Als *Nachteile* könnten der größere Arbeits- und Zeitaufwand bei der Beurteilung freier Haus- bzw. Schularbeiten, ihr mitunter geringerer Objektivitätsgrad und damit zusammenhängende Probleme der Zuverlässigkeit und Gültigkeit angeführt werden. Ferner gilt es zu berücksichtigen, daß sich Schüler und Studenten auf eine freie Aufgabenbearbeitung anders vorbereiten als auf Multiple-choice-Fragen (vgl. TERRY 1933, MEYER 1936, STAL-

NAKER u.a. 1963). Die Wahl der Beurteilungsmethode sollte der Prüfer (Lehrer) deshalb immer auch von *pädagogischen* Überlegungen abhängig machen: „Reicht ihm das passive Erkennen der richtigen aus vorgegebenen Antwortalternativen, dann bietet sich die Multiple-choice-Klausur als außerordentlich ökonomische Prüfungsmethode an. Legt er hingegen Wert auf das Üben praktischer Fähigkeiten, wie z.B. eigenständigen schriftlichen Ausdruck oder gar auf Originalität, Einfälle und Produktivität, dann scheint eine Prüfung mit freier Aufgabenbeantwortung angemessener“ (WORMSER u. HAGER 1978, S. 157). Ein Methodenmonismus ist also hier – wie so oft – fehl am Platze.

6)

(2) Klassenarbeiten

Während freie Haus- und Schularbeiten vorwiegend pädagogische Funktionsziele erfüllen (sowie gebundene bzw. standardisierte Prüfungsverfahren hinsichtlich wichtiger Erfassungsdimensionen ergänzen), dienen sog. Klassenarbeiten in der gegenwärtigen Schulpraxis fast ausschließlich der Lernleistungskontrolle beim Schüler. *Klassenarbeiten* sind Beurteilungsformen auf nicht- oder (bestenfalls) halbstandardisierter Erhebungsgrundlage. Dabei wird ein *klasseninternes Bezugssystem* für die Leistungsbewertung, also die rangmäßige Einstufung der individuellen Schülerleistung im Vergleich zur Lernleistung der Schulklasse, bevorzugt. Neben dem Validitätsproblem der geringen Vergleichbarkeit solcher Urteile über die jeweilige Lerngruppe (Schulklasse) hinaus sowie der Gefahr subjektiver Fehlereinflüsse (Kontrast- und Reiheneffekte, Verzerrung durch Vorinformationen bzw. Erwartungseinstellungen usw.) ergeben sich vor allem pädagogische Einwände gegen dieses Vorgehen. In aller Deutlichkeit hat ZIELINSKI (1973) darauf hingewiesen, daß das schulische Schicksal, d.h. die zufällige Einschulung in diese oder jene Lerngruppe, den individuellen Bildungserfolg nicht unerheblich mitbestimmt. Die Bewertung ein und derselben Schülerleistung fällt demnach unterschiedlich aus, je nachdem, ob als Bezugsgruppe eine über- oder eine unterdurchschnittliche Schulklasse dient. „So entsteht in der Klasse ein konstantes Gefälle der Beurteilungen, in dem eine bestimmte Gruppe überwiegend bis ausschließlich ungünstig beurteilt wird. Ständiger Mißerfolg scheint in einem solchen Beurteilungssystem das Vorrecht weniger zu sein“ (KLEBER u.a. 1976, S. 81 f.). Als Ausweg aus diesem Dilemma bietet sich die Beurteilung aufgrund *individueller* und/oder *kriteriumsbezogener Maßstäbe* an (vgl. 2.1.1 u. 2.2.4). Diese haben zudem den Vorzug der besseren Motivierungs- und Förderungsmöglichkeiten, sofern der Lehrer entsprechende „Rückmeldungen“ weniger zur *Schülerkontrolle* als vielmehr zur *Lernsteuerung* im Unterricht heranzieht (ROSEMAN 1974/78b).

Nicht-standardisierte Klassenarbeiten bilden weithin noch die übliche Form schulischer Leistungsbeurteilung zum Zwecke der Zeugniserstellung. Hierbei erfolgt die Benotung gewöhnlich nach undefinierten, meistens im nachhinein festgelegten Beurteilungskriterien. Im Gegensatz dazu ist die Leistungsprüfung auf halb- oder vollstandardisierter Erhebungsgrundlage nicht mehr ganz frei: Die Beurteilungskriterien werden hier im voraus definiert und bei sog. *Standardarbeiten* sogar Aufgabenanalysen – ähnlich wie bei Schultests – durchgeführt (vgl. WENDELER 1969/76). Allerdings sind die meßtheoretischen Anforderungen geringer als bei sog. *Testverfahren* (vgl. 2.2.2, 2.4.1 u. 2.4.2).

Schriftliche Klassenarbeiten erweisen sich gegenüber anderen (subjektiven) Beurteilungsverfahren praktisch nur dann als überlegen, wenn sie in halb- oder vollstandardisierter Form durchgeführt werden. Dazu sind präzise Curricula und Kriterienkataloge für die Leistungsbewertung erforderlich. Nur so können subjektive Fehlereinflüsse reduziert werden. Unter pädagogischen Gesichtspunkten empfiehlt sich primär die Orientierung am individuellen Bezugssystem (KLEBER u.a. 1976), erst in zweiter Linie am Lernkriterium und – in gewissen Zeitabständen – an der klasseninternen bzw. überregionalen Gruppennorm. Im übrigen gelten die Vorbehalte gegenüber der Notengebung allgemein (vgl. 2.4.3.1).

(3) Aufsatzbeurteilung

Was bisher an Vorzügen oder Nachteilen gegenüber subjektiven Beurteilungsmethoden angeführt werden konnte, ist in verstärktem Maße für Aufsätze bzw. aufsatzähnliche Prüfungsarbeiten von Belang. So wurde in zahlreichen Untersuchungen die *mangelnde Objektivität* der Aufsatzbeurteilung nachgewiesen (z.B. ULSHÖFER 1948/49, KÖTTER u. GRAU 1965, WIECZERKOWSKI u.a. 1968, WIECZERKOWSKI u. KESSLER 1970, FERDINAND 1971, SCHRÖTER 1971/74 u. 1975, NICKEL u. WIECZERKOWSKI 1974/78, BAURMANN 1975 u. 1977). Aufgrund umfangreicher empirischer Erhebungen, wobei über 60000 Aufsätze durchgesehen und 617 „problematische“ Arbeiten (10 %) detaillierter analysiert wurden, kommt SCHRÖTER (1971, S. 9) zu folgendem Schluß: „Die Diskrepanz zwischen der Forderung nach einer objektiven, gerechten und nachprüfbaren Zensur und der Möglichkeit, diese Forderung zu verifizieren, wird in keinem Fach so deutlich wie im Aufsatzunterricht.“ Ob allerdings der Vorschlag MERKELBACHS (1972), vorerst keinen Aufsatz mehr schlechter als „ausreichend“ zu benoten, hier eine echte Hilfe bedeutet, sei bezweifelt. Immerhin ermöglichte ein Korrekturerlaß mit genauen Arbeitsanweisungen für die Aufsatzbewertung im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfung an den Versuchsschulen in Baden-Württemberg eine erstaunlich gute Übereinstimmung zwischen Erst- und Zweitkor-

rektor (WINTERLIN 1975). Abgesehen von wenigen extremen Abweichungen lagen die Aufsatznoten des Klassenlehrers (Erstkorrektor) und des (unbekannten) Zweitbeurteilers innerhalb von einem Notenwert. Selbst in SCHRÖTERS Material fand sich eine Übereinstimmungsquote von etwa 90 %. Daraus darf nun nicht geschlossen werden, daß Aufsatzbeurteilungen hinreichend objektiv seien (das Gegenteil ist ja vielfach belegt worden); vielmehr gilt es, die *Bedingungen der Aufsatzbeurteilung* näher zu untersuchen, um auf diese Weise die unter bestimmten Voraussetzungen offensichtlich mögliche Objektivitätsverbesserung wissenschaftlich zu begründen (vgl. NICKEL u. WIECZERKOWSKI 1974/78). Nach DIEDERICH (1957), DIEDERICH u.a. (1961), STALNAKER u.a. (1963), WIECZERKOWSKI u.a. (1968), WENDELER (1974/78), INGENKAMP (1975) liegen die meisten Objektivitätskoeffizienten nur zwischen .5 und .7, d.h. unabhängige Aufsatzbeurteiler stimmen (ohne die Hilfe von Checklisten, Vorgabe von Beurteilungskriterien oder Einschätzskalen) bestenfalls zu 50 % überein.

Ähnliche Ergebnisse werden zur Reliabilität, also *Zuverlässigkeit wiederholter Aufsatzbeurteilung* berichtet (vgl. STALNAKER u.a. 1963, WEISS 1965 u. 1971/76, EELLS 1971/76, FINLAYSON 1971/76, HARTOG u. RHODES 1971/76, INGENKAMP 1975). Die ermittelten Reliabilitätskoeffizienten übersteigen selten Werte um .50, was EELLS (1971, S. 122) zu folgendem Kommentar veranlaßt:

„Es ist unnötig festzustellen, daß so niedrige Zuverlässigkeitskoeffizienten wie diese kaum besser sind als bloßes Raten... Die Fehlbarkeit des menschlichen Urteils – selbst wenn dieselbe Person dasselbe Material wiederholt beurteilt – wird eindrucksvoll demonstriert.“

Das Problem der *Validität* von Aufsatzbeurteilungen betrifft die Frage, was inhaltlich mit solchen Arbeiten erfaßt werden soll. Ein Blick in die umfangreiche Literatur zeigt, daß weder Einmütigkeit in der *curricularen* Diskussion im Hinblick auf den Aufsatzunterricht – als Voraussetzung für entsprechende Leistungsbewertungen – besteht (z.B. INGENDAHL 1972, MERKELBACH 1972, SCHAU 1974, BECK u. PAYRHUBER 1977), noch daß einheitliche *Kriterienkataloge* vorliegen; vielmehr überrascht die Vielfalt der in der Praxis verwendeten Bewertungskategorien (vgl. BOHUSCH 1972, BECK 1974, BECK u. PAYRHUBER 1975/77 u.a.). Andererseits liegen verhältnismäßig wenige *empirische* Untersuchungen zu diesem Fragenkomplex vor.

WENDELER (1974/78, S. 314 f.) berichtet über ein in den USA durchgeführtes Forschungsprogramm des Educational Testing Service (vgl. auch DIEDERICH u.a. 1961). Hierbei sollte auf induktivem Wege ermittelt werden, welche Kriterien bei der Aufsatzbeurteilung eine Rolle spielen. Zu diesem Zweck wurden 300 Besinnungsaufsätze zur Beurteilung nach einem 9-Stufensystem Personen unterschiedlicher Berufe

(also nicht nur Lehrern) vorgelegt. Die Wahl der Beurteilungsaspekte war dem einzelnen Beurteiler freigestellt. Die faktorenanalytische Auswertung des Untersuchungsmaterials ergab fünf *Beurteilungsdimensionen*:

- *Ideen* (Relevanz, Klarheit, Umfang, Überzeugungskraft usw.);
- *Innere Form* (Aufbau, Gliederung, logische Struktur des Aufsatzes);
- *Lebendigkeit* (Originalität, Anschaulichkeit usw.);
- *Sprachrichtigkeit* (Orthographie, Grammatik bzw. Syntax);
- *Wortwahl* (Flüssigkeit und Treffsicherheit des sprachlichen Ausdrucks).

Im Vergleich zu den gebräuchlichen – zumeist deduktiv gewonnenen – Kriterienkatalogen, etwa der Flensburger Norm (HAHN 1966), fällt auf, daß dort die dritte Dimension (Lebendigkeit) eine untergeordnete Rolle spielt oder sogar völlig fehlt.

Durch anonyme postalische Befragung vom 384 Deutschlehrern der Grund- und Hauptschule (Rücklaufquote: 78 %) in Rheinland-Pfalz versuchte BECK nicht nur relevante Beurteilungskategorien, sondern auch deren Gewichtung zu ermitteln. Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. BECK u. PAYRHUBER 1975/77, S. 144):

- *inhaltliche Aussage* (87 % Nennungen, davon 61 % an erster Stelle),
- *sprachliche Bewältigung* (97 % Nennungen, davon 22 % an erster Stelle),
- *Komposition, Aufbau, Gliederung und gedankliche Bewältigung* (95 % Nennungen, davon 10 % an erster Stelle),
- *Adressatenbezug und Situationsangemessenheit* (44 % Nennungen, davon 2 % an erster Stelle),
- *Einhaltung einer bestimmten Aufsatz- oder Textart* (66 % Nennungen, davon 7 % an erster Stelle),
- *sonstige Gesichtspunkte* (11 % Nennungen, davon keine an erster Stelle).

In einer quasi-experimentellen Untersuchungsserie ermittelten NICKEL u. WIECZERKOWSKI (1974/78) varianz- bzw. faktorenanalytisch ähnliche Einflußfaktoren der Aufsatzbeurteilung: Länge der Arbeit, Sprachrichtigkeit vs. fehlerhafte Darstellung, attributiver Stil, Originalität der Einfälle, Differenziertheit des sprachlichen Ausdrucks und Flüssigkeit sowie Abgeschlossenheit des Handlungsablaufs.

„Eine Analyse des Einflusses verschiedener *Sprachkriterien* bei annähernder Konstanthaltung des Faktors ‚Länge‘ und ‚Sprachrichtigkeit‘ ergab, daß die drei Variablen ‚Originalität der Einfälle‘, ‚Differenziertheit des sprachlichen Ausdrucks‘ und ‚Flüssigkeit bzw. Abgeschlossenheit des Handlungsablaufs‘ allein für die Gesamtzensur bereits einen Schätzungseffekt von 52 % besitzen. Wenn also die Richtigkeit und die Länge der Darstellung als Grundlage für eine Beurteilungsdifferenzierung entfallen, läßt sich die Aufsatzzensur in beträchtlichem Umfang bereits allein aufgrund dieser drei Sprachkriterien voraussagen“ (a. a. O., S. 305).

Darüber hinaus wurden *Vor- bzw. Zusatzinformationen* über den Schüler, z.B. dessen sonstige Schulleistungen, sowie die *Praxiserfahrung* der (Lehrer-) Beurteiler als wichtige Einflußgrößen erfaßt, während das Geschlecht (sowohl des Schülers als auch des Lehrers) und Umgebungsreize (z.B. vorausgehende oder nachfolgende Tätigkeiten des Beurteilers) keine Rolle in bezug auf die Bewertung der Aufsatzleistung spielten (vgl. noch WIECZERKOWSKI u.a. 1968, WIECZERKOWSKI u. KESSLER 1970).

Zur *methodischen Verbesserung der Aufsatzbeurteilung und aufsatzähnlicher Arbeiten* bieten sich vor allem folgende Möglichkeiten an:

– *Analytische Auswertung mit Hilfe von Kriterienkatalogen.* Hierbei wird der Aufsatz in verschiedene Teilleistungen untergliedert, wobei jede gesondert beurteilt werden kann. Die Einschätzung der einzelnen Dimensionen erfolgt gewöhnlich auf der Basis eines Zensierungsmodells (vgl. das nachstehende Beispielschema von RIETHMÜLLER u. SENDLER (1973, S. 48 f.).

1) *Darstellungsform* (die der jeweiligen Mitteilungsentention entsprechende und

durch typische Merkmale geprägte Form schriftlicher Kommunikation)

durchgängig erfüllt	7 6 5 4 3 2 1 0	verfehlt
	<u> </u>	

2) *Thema* (Summe aller Einzelaussagen – Handlungsteile, Informationen, Argumente usw. –, die zu dem angesprochenen Gegenstandsbereich zu erbringen sind)

vollständig erfaßt	7 6 5 4 3 2 1 0	nicht erfaßt
	<u> </u>	

3) *Gliederung* (das dem Text zugrundeliegende Bauprinzip)

durchgängig strukturiert (spannungsweckend – folgerichtigstimmige Teil-Ganzes-Relation)	7 6 5 4 3 2 1 0	nicht strukturiert (spannungslos – sprunghaft – unstimmig)
	<u> </u>	

4) *Wortschatz*

präzis – anschaulich – variantenreich	7 6 5 4 3 2 1 0	verschwommen – unanschaulich – variantenarm
	<u> </u>	

5) *Satzbau*

der Standardsprache entsprechend – mit angemessenem Grad an Komplexität – flüssige Satzgliedfolge – gelungene Satzverknüpfung	7 6 5 4 3 2 1 0	von der Standardsprache abweichend – mit unangemessenem Grad an Komplexität – holprige Satzgliedfolge – mißlungene Satzverknüpfung
	<u> </u>	

6) *Zusatzdimension: Gehalt* (Gewichtigkeit, Kreativität, persönliche Sichtweise)

7 6 5 4 3 2 1 0
<u> </u>

Für einen optimalen Nutzeffekt eines solchen Instrumentariums müssen folgende Bedingungen erfüllt sein:

- a) *Modifikation der Beurteilungskategorien* in Abhängigkeit vom Alter der Schüler und von der Art der Themenstellung bzw. Aufgabenformulierung;
- b) *Gewichtung der Einzelkriterien* für die Gesamtbeurteilung des Aufsatzes;
- c) *Anleitung für die Erfassung und Bewertung* der durch die Beurteilungskriterien angesprochenen Teilleistungen. Als Hilfen bieten sich sog. Aufsatznormen oder Musteraufsätze an (vgl. HAHN 1966, SCHRÖTER 1972, WEBER 1973, BECK 1974, BECK u. PAYRHUBER 1975/77, WENDELER 1974/78).

– *Art der Aufgabenstellung.* Viele Autoren konstatieren zunehmende Differenzen bei der Aufsatzbeurteilung, wenn das Thema der Arbeit größeren Bearbeitungsspielraum zulässt. Deshalb empfiehlt beispielsweise DIEDERICH (1957), allen Schülern dasselbe Aufsatzthema zu stellen und auf mittlere Aufgabenschwierigkeiten zu achten, um eine ausreichende Leistungsdifferenzierung zu erzielen. Demgegenüber plädiert SCHRÖTER (1977) für eine möglichst große Zahl von Aufsatzthemen, um individuellen Neigungen der Schüler entgegenzukommen.

BOHUSCH (1972), WEBER (1973), HERMANN (1974), SCHAU (1974), BECK u. PAYRHUBER (1975/77) u.a. erhoffen sich von einer veränderten Aufgabenstellung mehr Objektivität und Chancengerechtigkeit. Dabei wird den Schülern ein Text vorgelegt, der zunächst an Hand vorgegebener Fragen inhaltlich und sprachlich zu analysieren ist. Anschließend soll der Schüler in Anlehnung an die Textvorlage selbständig einen Aufsatz schreiben.

In die gleiche Richtung zielt ein von WINTERLIN (1975) dargestellter Versuch, Abituraufsätze in Form textgebundener Arbeiten mit Hilfe operationalisierter Lernziele und genauer Instruktionen zu objektivieren. Ein solches Vorgehen erleichtert auch die Aufsatzbeurteilung. Da konkret vorher festgelegt wird, was der Lehrer vom Schüler bei der Textanalyse verlangt, ist eine bessere Vergleichbarkeit der Arbeitsleistung gewährleistet. Dies setzt allerdings präzise Formulierungen der Anweisung voraus, z.B. „Gliedern Sie den Inhalt in Themen!“ oder „Erklären Sie den Zusammenhang zwischen...!“

– *Kooperatives Verfahren.* Um persönliche Einstellungen, Erwartungshaltungen oder Vorurteile zu kontrollieren, empfiehlt sich die Hinzuziehung eines neutralen Zweitkorrektors. Dieser sollte den Aufsatz im Original, also ohne Randnotizen des ersten Beurteilers, lesen. Wegen des doppelten Arbeits- bzw. Zeitaufwandes ist dieses Verfahren in der Praxis nicht immer möglich. Bei für den Beurteilten entscheidenden Prüfungen und/oder sog. Problemfällen, in denen kein (amtlicher) Zweitkorrektor

zur Verfügung steht, wäre gegenseitige Kollegenhilfe in Betracht zu ziehen.

Eine andere (allerdings personell aufwendigere) Form der Kooperation stellt die *Teamauswertung nach globalem Ersteindruck* dar. Es handelt sich dabei um ein „Schnellverfahren“: Mehrere Beurteiler geben unabhängig voneinander nach einmaligen, mehr oder weniger flüchtigem Durchlesen der Arbeit ihr Urteil ab. Die Endnote resultiert dann aus dem Durchschnittswert aller (z.B. sieben) Einzelnoten. Dieses Verfahren kommt der didaktischen Auffassung von der Ganzheit eines Aufsatzes entgegen. Allerdings besteht die Gefahr, daß hierbei die Beurteilung zum Selbstzweck wird. Didaktische Rückmeldefunktionen sind solcherart kaum möglich, weshalb das Vorgehen allenfalls für wissenschaftliche (Begleit-)Untersuchungen oder im Rahmen von Ausleseprüfungen tauglich ist.

- *Schülerbeteiligung*. Um der pädagogischen Forderung nach Erziehung zur Selbstkontrolle zu entsprechen oder auch, um Leistungsbeurteilungen besser abzusichern, werden in der Literatur gelegentlich Vorschläge zur Beteiligung der Schüler an der Notengebung gemacht. Dabei stellt sich freilich eine Reihe von Fragen, etwa nach der Kompetenz oder dem Gewicht der Schüler selbstbeurteilung. KNOF (1976) berichtet über ein „Aulaprojekt“, in dem diese und andere Fragen einer empirischen Kontrolle unterzogen wurden. Demnach sind ältere Schüler (hier der 9. und 10. Realschulklasse) recht gut in der Lage, ihre eigene Leistung kritisch zu beurteilen. Dies gilt besonders im Hinblick auf die Einschätzung von Kurzreferaten und längeren (mündlichen) Stellungnahmen. Wichtigste Voraussetzungen für ein Gelingen der Schülermitverantwortung sind nach Meinung des Autors: a) Kenntnis der Lern- und Übungsziele, b) Einsicht in die Ziel- und Sollensforderungen, c) Übereinstimmung von Lernzielen und Unterrichtsverfahren, d) partnerschaftliches Verhältnis des Lehrers zu den Schülern, e) offene Diskussion der Bewertungsgrundsätze bzw. deren verständliche Begründung.
- *Testhilfen*. Sowohl der Aufsatzunterricht als auch Aufsatzbeurteilungen können durch programmierte Lern- und Testhilfen wirksam unterstützt werden. Dabei ist weniger an Ersatz- als an Ergänzungsfunktionen gedacht. Überall dort, wo Sprache in isolierte bzw. genormte Einheiten differenziert werden kann, ist der Einsatz von Tests möglich. Dies gilt im Kontext unserer Problemdiskussion vor allem bezüglich der Rechtschreibung und Interpunktion, der Grammatik bzw. Syntax und des lexikalischen Bestandes (Wortschatzes), aber auch im Hinblick auf Wortwahl und Stil (Diktion, Phraseologie, Adäquatheit des Ausdrucks), die Organisation (Aufbau) und inhaltliche Komponenten (Logik, Konsistenz

usw.) des Aufsatzes, wie eine neuere Arbeit von WESDORP (1974) belegt.

-- *Lehrertraining*. Es gehört zu den verhängnisvollsten Fehleinschätzungen vieler (angehenden) Lehrer und Ausbilder, anzunehmen, daß Beurteilen und Zensieren mehr oder weniger selbstverständliche – somit nicht notwendigerweise trainierbare – Fähigkeiten darstellen, über die paktisch jeder verfüge. Demgegenüber wird hier die Auffassung vertreten, daß Beurteilen und Beraten neben Unterrichten und Erziehen zu den elementaren Aufgabenfunktionen des Lehrers gehören, die im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung hinreichend trainiert werden müssen. Dies gilt in besonderem Maße für die Aufsatzbeurteilung.

2.4.3.4. Zur pädagogischen Funktion „objektiver“ und „subjektiver“ Formen der Leistungsbeurteilung

Die zuletzt angesprochene Problematik „subjektiver“ Leistungsbeurteilung ist keineswegs auf sprachliche Lernbereiche beschränkt, wie bereits STARCH u. ELLIOT (1913 bzw. 1971) eindrucksvoll nachgewiesen haben. Demgegenüber erfüllen sog. *objektive* Verfahren (Tests u.ä.) die meßtheoretischen Anforderungskriterien der Objektivität und Zuverlässigkeit im allgemeinen besser, weshalb sich ihr Einsatz immer dann empfiehlt, wenn keine gravierenden pädagogischen Einwände und/oder sachlichen Gründe (z.B. der Validität) entgegenstehen. Konstruktionsmerkmale und Funktionsziele einschlägiger Schulleistungstests wurden in den vorhergehenden Abschnitten ausführlich gewürdigt (vgl. 2.4.1 u. 2.4.2).

Trotz unbestreitbarer meßtheoretischer Mängel und Fehlerquellen besitzen sog. *subjektive* Verfahren der Leistungsbeurteilung eine Reihe pädagogisch-didaktischer Vorzüge, auf die Schule und diagnostische Praxis offensichtlich nicht verzichten können oder wollen (vgl. noch SCHRÖDER 1974, SOMMERLA 1976, STRATMANN 1976, HÖGER 1978, KLAUER 1978, KLEBER 1978). Vor- und Nachteile der subjektiven Formen schulischer Leistungsbeurteilung treten in der folgenden Gegenüberstellung noch einmal deutlich hervor, aufgezeigt an der zentralen Problematik der Notengebung. Zunächst seien sechs *Argumente für* die Lehrerurteile traditioneller Art ins Feld geführt (zit. nach ZIEGENSPECK 1973, S. 73 f.):

- (1) Die Ziffernzensur ist der einfachste und bequemste Ausdruck für den Wert einer Leistung im Verhältnis zu anderen Leistungen. Sie hält nüchtern und rationell verdichtete Tatbestände fest. Sie ist allgemein verständlich und eine konzentrierte Form der schulischen Beurteilung.
- (2) Der Wert der Note erweist sich besonders in seiner zweckdienlichen Eigenschaft als Berechtigungs- und Auslesefaktor. Das Mittel der Zahl gilt hierbei als

relativ schnell, handlich und gerecht.

- (3) Die Note ist informativ und daher ein geeignetes Mittel der Berechtigung. Sie schafft feste Anhaltspunkte für Schüler, Eltern, Lehrer und außerschulische Institutionen.
- (4) Durch den Zensurenzwang ist der Lehrer genötigt, seine Schulkinder eingehend und intensiv zu beobachten und zu vergleichen. Noten haben für ihn gleichzeitig Schutzfunktion gegenüber Beschwerden seitens der Schüler, Eltern und Schulaufsicht.
- (5) Die Zensur ist ein adäquates Erziehungsmittel. Die Note weckt im Schüler Selbstvertrauen, gibt ihm Selbstbestätigung, dient ihm als Ansporn, fordert ihn zur intensiven Arbeit heraus und ist ein wichtiges Mittel der Leistungssteigerung.
- (6) Zensur und Zeugnis sind unersetzlich. Es gibt kein anderes Instrument, das als eindeutige Bescheinigung in geschriebener Form und von amtlichem Charakter gesellschaftlich anerkannt würde.

Diesen Thesen können – zusammenfassend – folgende *Kritikpunkte* entgeggehalten werden (zit. nach STEPHAN 1978, S. 20):

- (1) Schulnoten sind nicht ausreichend objektiv, d.h. ein und dieselbe Leistung wird von verschiedenen Lehrern unterschiedlich bewertet.
- (2) Sie sind nicht zuverlässig (reliabel), d.h. dieselbe Leistung wird von den gleichen Lehrern zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich eingeschätzt.
- (3) Sie sind auch nicht gültig (valide), d.h. sie erlauben keine generelle Aussage über die Leistungsfähigkeit des Schülers in anderen Klassen derselben Schulart oder in anderen Schultypen.
- (4) Sie geben dem Lehrer keine zuverlässige Rückmeldung über die Qualität seines Unterrichts.
- (5) Sie ermöglichen es dem Schüler nicht, eigene Leistungsverbesserungen oder -verschlechterungen zu erkennen.
- (6) Die Adressaten der Noten, wie Eltern, andere Lehrer oder Arbeitgeber, wissen nicht, von welchen Vergleichs- bzw. Beurteilungsmaßstäben der Lehrer bei der Benotung ausging: Stellt der Lehrer überdurchschnittliche oder unterdurchschnittliche Leistungsanforderungen; ist die Klasse, die zum Vergleich herangezogen wird, besonders leistungsfähig und hat der Schüler deswegen eine schlechte Note erhalten usw.

Schließlich ist aus der Note nicht zu erkennen, ob sie vom Lehrer als pädagogisches Instrument, z.B. zur Motivation oder zur Disziplinierung, absichtlich verbessert oder verschlechtert wurde.

Diese – sicherlich etwas plakative – Darstellung der Vorzüge vs. Mängel subjektiver Beurteilungsverfahren sollte nicht zuletzt dazu beitragen, ihren Stellenwert in der pädagogischen Diagnostik besser zu erkennen. Unter dem Gesichtspunkt der – von einigen Kritikern (z.B. KUTSCHER 1978, MERTENS 1978) in Zweifel gezogenen – Legitimation objektiver Schülerbeurteilung sind standardisierte Diagnoseinstrumente (Tests u.ä.) im

Bildungswesen unentbehrlich und auch durch keine anderen Verfahrensformen zu ersetzen. Demgegenüber weisen die „subjektiven“ Beurteilungsmethoden pädagogisch-didaktische Vorzüge auf, die durch Testinstrumente kaum aufzuwiegen sind. Zur Optimierung schulischer (und außerschulischer) Bildungsarbeit wird man deshalb auf keinen der beiden Untersuchungsansätze verzichten können. Dies gilt vorrangig für die „analytisch-diagnostischen“ bzw. erzieherischen Funktionsziele (KORNADT 1975, S. 122 ff.), erst in zweiter Linie im Hinblick auf prognostische Auslese- und Berechtigungsfunktionen. Andererseits stellen die pädagogische Rückmeldung oder das didaktische Postulat der Lernmotivierung diagnostische Aufgaben dar (vgl. KÖTTER 1975, MÄRTENS 1976, Ch. SCHWARZER 1976 u. 1977, CHARLTON 1978), die nicht selten vom Lehrer den *kombinierten Einsatz* „objektiver“ und „subjektiver“ Verfahren der Schülerbeurteilung verlangen.

Literaturempfehlung

- BECK, O. u. F.-J. PAYRHUBER (Hrsg.): Aufsatzbeurteilung heute. Herder, Freiburg i. Br. 1975, 1977³.
 HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974, 1978³ (Kap. 5).
 INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz, Weinheim 1971, 1976⁶.
 KLAUER, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. III. Schwann, Düsseldorf 1978 (Kap. D).
 WENDELER, J.: Standardarbeiten. Beltz, Weinheim 1969, 1976⁷.

2.5. Vorhersage des Schulerfolgs

2.5.1. Phasen des prognostischen Prozesses

Die Vorhersage zukünftigen Verhaltens erfordert eine Reihe von Vorentscheidungen. Zunächst ist festzulegen, welches Verhalten konkret prognostiziert werden soll. Eng damit verknüpft ist die Auswahl der *Prädiktoren*, d.h. jener Variablen, auf die sich die Vorhersage stützt. Ist eine diesbezügliche Entscheidung getroffen, dann sind diejenigen Verfahren (Tests, Frage-

bögen usw.) zu bestimmen, mit denen die ausgewählten Vorhersagevariablen gemessen werden können. Letztlich hat man darüber zu befinden, welche Kombination der Daten zu einer möglichst genauen Vorhersage führt. Es gilt also, eine Wahl bezüglich des zu verwendenden Prognosemodells zu treffen. Daneben, jedoch nicht weniger wichtig, muß man sich Gedanken darüber machen, wie das Wissen um das zukünftige Verhalten von Personen genutzt werden soll, ob es für die Auswahl (*Selektion*) „möglichst geeigneter“ Bewerber oder die Zuordnung (*Klassifikation*) von Personen in für diese möglichst günstige Ausbildungsbedingungen (z.B. Lerngruppen, Schularten, Studienfächer) oder Berufe, Arbeitsplätze usw. herangezogen wird.

2.5.1.1. Definition des Kriteriums

Als Kriterium bzw. Kriteriumsleistung wird jenes Verhalten einer Person bezeichnet, das vorhergesagt werden soll. Die Definition des Kriteriums erscheint im Falle der Vorhersage des Schulerfolgs auf den ersten Blick als relativ unproblematisch. *Schulerfolg* ist ein geläufiger Terminus; es erscheint wenig schwierig, einen erfolgreichen von einem nicht erfolgreichen Schüler zu unterscheiden. Verschiedene Autoren (ROSEMAN 1975b, 1978b u. c, KRAPP u. MANDL 1976, HELLER u.a. 1978) haben jedoch darauf hingewiesen, daß zur Optimierung der Schulerfolgsprognose eine exaktere Definition von Schulerfolg vonnöten sei, als sie unter Verwendung rein verbaler Begriffsbestimmungen gegeben ist. Selbst wenn man über qualitative Beschreibungskategorien (z.B. „Schulerfolg“ vs. „Schulversagen“) hinausgeht und diese mittels Testwert oder Lehrerurteil (z.B. Zensuren) zu quantifizieren versucht, bleibt die Frage danach, was vom Schüler in konkreten Schulsituationen gefordert wird, noch weitgehend unbeantwortet. Wie aber soll eine Vorhersage abgegeben werden, wenn die Art der zu prognostizierenden Leistung nur vage umschrieben ist?

Als Möglichkeit zur inhaltlichen Differenzierung des Kriteriums „Schulleistung“ erwähnen KRAPP u. MANDL (1976) die Unterteilung des Lernstoffs nach Schulfächern oder Leistungsbereichen, die Anwendung von Lehrziel-taxonomien (vgl. BLOOM 1956/1972, KRATHWOHL u.a. 1964/1975) sowie die empirische Analyse des tatsächlich erfaßten Schulleistungsverhaltens mit faktorenanalytischen Methoden. ROSEMAN (1978b) empfiehlt eine detaillierte Leistungsanalyse, die darüber Auskunft geben könnte, welche Leistungen ein Schüler in definierten Situationen zu erbringen hat (vgl. ROEDER u. TREUMANN 1974). Die Lösung dieses sog. „Kriterium-Problems“ (WIGGINS 1973) ist eng verknüpft mit der Genauigkeit der beabsichtigten Vorhersage. Die bisher unbefriedigende Prognosegenauigkeit bezüglich der Schulleistung scheint nicht zuletzt in der ungenügenden begriff-

lichen Klarheit des Kriteriums begründet zu liegen (vgl. LANGFELDT u. FINGERHUT 1974/78). Daß daneben auch die Operationalisierung bzw. Messung des Kriteriums ein weiteres Problem darstellt, sei nur am Rande erwähnt.

2.5.1.2. Auswahl und Erfassung der Prädiktoren

Mit der Definition des Kriteriums wird auch implizit eine Entscheidung über die auszuwählenden *Vorhersagevariablen* (*Prädiktoren*) getroffen. Es werden solche Variablen herangezogen, die vermutlich für die Vorhersage relevant sind, also entweder *in kausaler oder korrelativer Beziehung zum Kriterium* stehen (vgl. 2.1). Die Qualität einer Vorhersage hängt weitgehend davon ab, inwieweit die „richtigen“ Prädiktoren gewählt werden. Diese Wahl sollte bestimmt werden durch explizite theoretische Konzeptionen hinsichtlich des Zustandekommens der vorherzusagenden Leistung, nicht aber (wie das häufig der Fall ist) durch leichte Verfügbarkeit, Ökonomie oder Augenschein-Validität der Variablen. Obwohl letztere Aspekte durchaus Beachtung verdienen, dürften sie nicht das Hauptkriterium der Prädiktorauswahl darstellen.

WIGGINS (1973) macht darüber hinaus auf die Gefahr aufmerksam, daß in einem Gegenstandsbereich die Verwendung bestimmter Prädiktoren zur „Tradition“ wird, die einer Berücksichtigung „neuer“, bisher nicht erprobter Variablen im Wege steht. Es mag hier offenbleiben, ob z.B. die bevorzugte Stellung der Intelligenz als Prädiktor der Schulleistung auf die Entwicklung einer solchen Tradition zurückgeführt werden kann. Das Problem der Prädiktorenauswahl läßt sich andererseits nicht dadurch lösen, daß man einfach die Zahl der Vorhersagevariablen erhöht. Die Verwendung weiterer Prädiktoren muß auf der begründeten Vermutung eines Zusammenhangs mit der Kriteriumsleistung beruhen. Solange diese aber (wie erwähnt) ihrerseits nicht hinreichend definiert und abgegrenzt ist, erscheint es kaum möglich, über globale Zusammenhangshypothesen (wie z.B. „Intelligenz ist bedeutsam für den Schulerfolg“) hinauszukommen. Erst eine exakte Definition des Kriteriums erlaubt Hypothesen über die vermutliche Bedeutung personaler wie sozialer Faktoren und liefert damit die Basis für die Auswahl der Prädiktoren.

Nach der Festlegung der für die Vorhersage relevanten Prädiktoren stellt sich die Frage nach deren Messung bzw. Erfassung. Selbstverständlich sind zur Messung jene Verfahren zu bevorzugen, die den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität genügen (vgl. 2.2). Nicht immer aber stehen die erforderlichen Testverfahren zur Verfügung, so daß man sich mit „weniger exakten“ Methoden wie Ratingskalen, Fragebögen usw. (vgl. 2.3) zufriedengeben muß. Auch solche Verfahren können wertvolle Informationen

liefern, wobei es allerdings notwendig ist, die unterschiedliche „Qualität“ der Daten bei der statistischen Verarbeitung in Rechnung zu stellen.

2.5.1.3. Erstellung der Prognose

Mit der Erfassung der Vorhersagevariablen steht die zur Prognose erforderliche Information bereit. Zu entscheiden ist nunmehr, in welcher Weise die Vorhersagedaten zu verarbeiten sind. Prinzipiell lassen sich zwei verschiedene *Datenverarbeitungsstrategien* gegenüberstellen, nämlich die sog. klinische vs. statistische Vorhersage. Bei der *statistischen Vorhersage* erfolgt die Kombination und Verarbeitung der vorliegenden Daten auf der Basis eines (expliziten) statistischen Prognosemodells, gegebenenfalls mit Automationshilfen (vgl. ALLINGER u. HELLER 1975, HELLER 1976a, HELLER u.a. 1978 sowie 2.5.3). Die Prognose bei der *klinischen Vorhersage* dagegen basiert auf dem individuellen Urteilsvermögen, d.h. (mehr oder weniger impliziten) Prognosekonzept des Psychologen, Beraters usw.; die Kombination der Daten erfolgt hier gewissermaßen mit dem (geschulten) gesunden Menschenverstand (vgl. BETHÄUSER u. REICHENBECHER 1976). Wie WIGGINS (1973) betont, ist dabei auf den Unterschied zwischen Messung und Vorhersage zu achten. Sowohl die klinische als auch die statistische Vorhersage können sich auf objektive psychologische Meßverfahren stützen. Der Unterschied liegt in der *Verarbeitung derso* gewonnenen *Daten*, nämlich einmal *ohne* (klinische Vorhersage), zum anderen *mit* Verwendung statistischer Verfahren (statistische Vorhersage).

Obwohl der Entschluß, die eine oder andere Datenverarbeitungsstrategie zu wählen, auch von persönlichen Idiosynkrasien determiniert wird, ist jedoch zu berücksichtigen, daß bereits MEEHL (1954) die Überlegenheit der statistischen Vorhersage nachweisen konnte. Auch MICHAELI (1969) kommt zu dem Schluß, daß die statistische Vorhersage (insbesondere in Verbindung mit datenverarbeitenden Anlagen) der klinischen vorzuziehen ist. Allerdings macht WIGGINS (1973) darauf aufmerksam, daß die statistische Vorhersage durch gemeinsame Verwendung von Testwerten *und* subjektiven (klinischen) Schätzurteilen noch verbessert werden könne. Für den Fall der Schulerfolgsprognose bedeutet dies, daß neben Intelligenz- und Schulleistungstests u.ä. auch die Urteile von Lehrern, Beratern usw. in die statistische Analyse einbezogen werden sollten. Die tatsächliche Relevanz der verwendeten Einzelprädiktorvariablen kann, im Gegensatz zur klinischen Vorhersage, bei der Anwendung statistischer Prognosemodelle dann relativ exakt bestimmt werden (vgl. 2.5.3). Die Phasen des diagnostisch-prognostischen Prozesses lassen sich wie folgt schematisch zusammenfassen (vgl. Abb. 22).

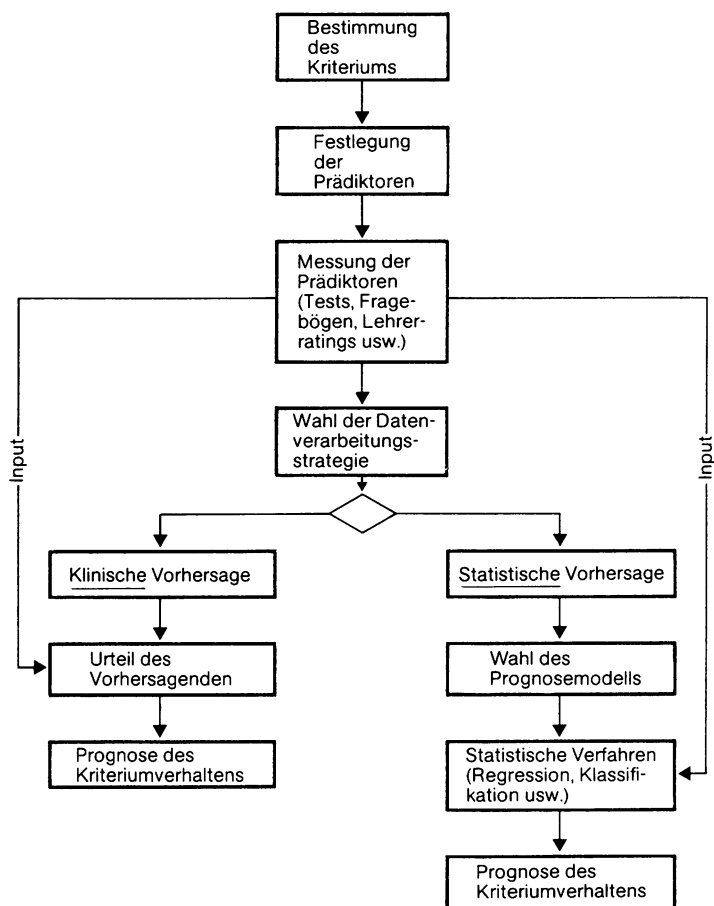


Abbildung 22: Phasen des diagnostisch-prognostischen Prozesses.

2.5.2. Entscheidungsstrategien

Die Vorhersage des individuellen Schulerfolgs ist relevant für eine Reihe schulischer Entscheidungen, z.B. Zuweisung zu bestimmten Leistungskursen, Übergang auf weiterführende Schulen, Wahl der individuell angemessenen Schullaufbahn usw. Eine Kategorisierung der schulischen Entscheidungen liefert MICHAEL 1969 (vgl. aber auch CRONBACH u. GLEESER 1965, FRENZ u.a. 1973, KRAPP u. MANDL 1976). MICHAEL unterscheidet zwischen

Selektion (selection), Klassifikation (classification) und Beratung (guidance).

Selektion hat zum Ziel, aus einer Gruppe von Personen diejenigen auszuwählen, bei denen die höchste Wahrscheinlichkeit dafür gegeben ist, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Charakteristisch für Selektionsentscheidungen ist, daß für „ungeeignete“ Personen nicht nach Alternativmöglichkeiten gesucht wird. Derartige Entscheidungen finden sich vor allem bei der Personalauslese für hochqualifizierte Funktionsstellen bzw. Berufe, der Vergabe von Studienplätzen usw. Es handelt sich hierbei quasi um Alles-oder-Nichts-Entscheidungen - entweder wird der Bewerber angenommen oder abgelehnt.

Bei *Klassifikationsentscheidungen* dagegen ordnet man Personen derjenigen von verschiedenen Kategorien zu, von der man annehmen kann, daß dort die höchste individuelle Erfolgsaussicht besteht. Sollen beispielsweise Schüler jenen Leistungskursen zugeordnet werden, in denen sie vermutlich am besten abschneiden, dann handelt es sich um ein Klassifikationsproblem. Dieses läßt sich optimal lösen, wenn die Erfolgsaussichten jeder Person unter allen möglichen (verschiedenen) Leistungsbedingungen bekannt sind. Anders als bei Selektionsentscheidungen wird also bei der Klassifikation jede Person einer bestimmten Kategorie zugewiesen.

Charakteristisch für *Klassifikationsentscheidungen* ist weiterhin, daß die Zuordnung *multivariat* oder *multidimensional*, d.h. auf der Basis mehrerer Prädiktorvariablen, erfolgt (vgl. 2.5.3.2). Hingegen spricht man von *Placierung*, sobald die Zuordnung zu den verschiedenen Leistungsbedingungen *univariat* oder *eindimensional*, z.B. im Rückgriff (allein) auf den Gesamtwert eines Intelligenz- oder Schulleistungstests, vorgenommen wird (vgl. 2.5.3.1). Placierungen dieser Art (Schülergruppierungen, Studienfachzuweisung u.ä.) gehen also jeweils auf eine einzelne Prädiktorvariable zurück, entsprechende diagnostische (standardisierte) Untersuchungsverfahren bezeichnet man auch als *Placierungstests* (vgl. Bd. III, 1.2.2).

Sowohl bei Klassifikations- als auch bei Placierungsentscheidungen wird jede Person einer von *mehreren* (verschiedenen) Kategorien zugewiesen. Insofern besteht zwischen Placierung und Klassifikation kein prinzipieller Unterschied (weshalb die Placierung dem Klassifikationsansatz zuzuordnen wäre), wohl aber zwischen diesen beiden und dem Selektionsansatz. KRAPP (1976b) hat allerdings darauf aufmerksam gemacht, daß bei schulischen Klassifikationsentscheidungen der Gesichtspunkt der objektiven oder subjektiven Bewertung nicht völlig außer acht gelassen werden kann. „Sind die zur Verfügung stehenden alternativen Treatments (Leistungsbedingungen) nicht gleichwertig, dann stellt diese Entscheidung aus der Sicht der Bewerber eine Selektionsentscheidung dar“ (KRAPP u. MANDL 1976).

Wie MICHAEL (1969) ausführt, besteht zwischen *Beratung* und Klassifikation insofern Ähnlichkeit, als in beiden Fällen Personen verschiedenen Leistungsbedingungen zugeordnet werden. Der entscheidende Unterschied ist jedoch darin zu sehen, daß die Personen (z.B. die Schüler), für die die Vorhersage erstellt wurde, selbst am Entscheidungsprozeß beteiligt sind. Aufgabe des Beraters ist es, dem Ratsuchenden anhand der Untersuchungsergebnisse Einsicht in die individuellen Erfolgsaussichten in verschiedenen Schulformen, Kursarten usw. zu vermitteln; die Entscheidung (die Wahl einer bestimmten Kategorie) trifft der Ratsuchende selbst.

Eine besonders für den schulischen Bereich wichtige Unterscheidung treffen CRONBACH u. GLESER (1965) mit ihrer Differenzierung zwischen „fixed-treatment“ und „adaptive-treatment“. Im ersten Falle sind die Treatments, also die Leistungsbedingungen (in Schulformen, Kursen usw.) a priori festgelegt. Es spielt dabei keine Rolle, welche Personen diesen Bedingungen einmal zugeordnet werden. So wird etwa ein bestimmtes Curriculum definiert; anschließend werden dann jene Personen ausgewählt, die unter den gegebenen Bedingungen die besten Leistungen erwarten lassen. Im zweiten Falle („adaptive-treatment“) werden die Leistungsbedingungen den Fähigkeiten der ihnen zugeordneten Personen angepaßt. Während es also bei fixierten Leistungsbedingungen darauf ankommt, die hierfür „passenden“ Personen zu finden, richten sich bei adaptivem Treatment die Leistungsbedingungen nach den zugeordneten Personen. Zu einer flexiblen Gestaltung der Leistungsumwelt vgl. noch CRONBACH u. SNOW (1977), FATKE (1977), FLAMMER (1978), ROSEMAN (1978c).

Wie CRONBACH (1957) betont, verringert eine adaptive Gestaltung der Leistungsbedingungen vor allem jene Probleme, die sich bei den meist unkorrigierbaren Selektionsentscheidungen einstellen. Für die *Bildungsberatung* folgt daraus, daß sie sich nicht allein auf die Ermittlung der individuellen Erfolgsaussichten in vorgegebenen Schulformen beschränken darf (z.B. Schullaufbahnberatung), sondern darüber hinaus auf eine adäquate Gestaltung der schulischen Bedingungen Einfluß nehmen muß (Aufgabe der sog. Systemberatung, d.h. Beratung von Schule und Lehrern). Es folgt ferner, daß an die Stelle punktueller Entscheidungen ein fortlaufender Entscheidungsprozeß zu treten hat, bei dem den Veränderungen der situationalen und personalen Bedingungen Rechnung getragen werden kann (vgl. 4.2 u. 4.4).

2.5.3. Prognosemodelle

2.5.3.1. Univariate Prädiktion

Die Vorhersage zukünftigen Verhaltens erweist sich als relativ einfach, wenn sie auf der Basis einer einzelnen Prädiktorvariablen erfolgt (*Placierung*). Ein solcher Fall liegt vor, wenn beispielsweise mit Hilfe des Intelligenzquotienten die (allgemeine) Schulleistung prognostiziert wird. Der Zusammenhang zwischen Prädiktor und Kriterium läßt sich dann (z.B. im regressionsstatistischen Ansatz) mit folgender Vorhersagegleichung beschreiben:

$$y = a + bx$$

y = Kriteriumswert

x = Prädiktorvariable

a = Abschnitt auf der y-Achse

b = Steigung der Regressionsgeraden

Hier wird von der Prämisse ausgegangen, daß einem Zuwachs im Prädiktor (z.B. Intelligenz) auch ein Zuwachs im Kriterium (Schulleistung) entspricht. Soll dieses (im pädagogisch-psychologischen Bereich recht häufig eingesetzte) Verfahren effizient sein, muß man ferner von der Annahme ausgehen, daß ein einzelner Prädiktor in der Lage ist, die Variation des Kriteriums hinreichend zu erklären. Die Unterschiede in den Schulleistungen verschiedener Schüler müßten sich in unserem Falle allein mit Hilfe des Intelligenzquotienten begründen lassen. Bereits dieses Beispiel macht deutlich, daß das einfache Prädiktionsmodell nur sehr eingeschränkt anwendbar ist. Es gilt nur dann, wenn eine Kriteriumsleistung tatsächlich nur durch eine einzige Bedingung determiniert ist. Da dies wohl nur in den seltensten Fällen zutreffen dürfte, muß dieses einfache Vorhersagemodell erweitert werden.

2.5.3.2. Multivariate Prädiktion

Von *multivariater Prädiktion* spricht man, wenn zur *Vorhersage* einer oder mehrerer Kriteriumsleistungen *mehrere Prädiktorvariablen herangezogen* werden. Nach WEISS (1976) wird dabei die Wahl des angemessenen Prognosemodells davon bestimmt, ob a) das Kriterium aus einer einzelnen Variablen oder mehreren besteht, b) die Kriteriumsvariable kontinuierlich oder kategorial (zwei- oder mehrklassig) ist und c) eine lineare Beziehung zwischen Prädiktoren und Kriterium angenommen werden kann oder nicht. Je

nachdem also, ob ein Kriterium oder mehrere vorhergesagt werden sollen, ob die Messung des Kriteriums zu kontinuierlichen oder kategorialen Werten führt und ob eine lineare oder nicht-lineare Beziehung zwischen Prädiktor und Kriterium hypostasiert wird, ist ein entsprechendes Vorhersagemodell heranzuziehen. Aus der Vielzahl dieser Modelle sollen hier nur einige wichtige dargestellt werden (vgl. im übrigen WIGGINS 1973, WEISS 1976, ROSEMAN 1978c).

(1) *Lineare multiple Regression*

Zur Vorhersage eines kontinuierlichen Kriteriums aus einer Reihe von kontinuierlichen Prädiktoren wird am häufigsten das *Modell der linearen Regression* eingesetzt. Die *multiple Regressionsgleichung* hat die Form:

$$y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_ix_i$$

Der Kriteriumswert (y) wird also aus mehreren Variablen (x_1, \dots, x_i) aufgrund einer linearen Gleichung prognostiziert. Dabei sind die Gewichte (b_1, \dots, b_i) so zu finden, daß die Güte der Vorhersage der y -Werte aus den x -Werten maximiert wird (vgl. BRENDENKAMP 1975). Dieses Modell ist dann am leistungsfähigsten, wenn einerseits die Prädiktoren (x_1, \dots, x_i) voneinander unabhängig sind und andererseits eine substantielle Korrelation mit den Kriterien aufweisen. Über die Gewichte b läßt sich (bei *unabhängigen*, also nicht korrelierten Prädiktoren) feststellen, welche der verwendeten Variablen am meisten zur Vorhersage beiträgt. Jene Variable mit dem höchsten b -Wert kann als der beste Prädiktor angesehen werden.

Es mag der Eindruck entstehen, als ob man in diesem Modell die Vorhersage einfach dadurch verbessern könne, indem möglichst viele Prädiktoren hinzugezogen werden. Dies trifft jedoch nicht zu. MICHAEL (1969) stellt fest, daß die Vorhersage durch Hinzunahme weiterer Prädiktoren nicht mehr verbessert werden kann, wenn die multiple Korrelation (also die Korrelation zwischen dem Kriterium und allen Prädiktoren) etwa den Wert .70 erreicht hat. Wie vor allem WEISS (1976) und ROSEMAN (1978b u. c) ausführen, impliziert das lineare Regressionsmodell einige Annahmen, deren Berechtigung jeweils erst kritisch zu prüfen ist. So wird beispielsweise die Güte der Vorhersage vermindert, wenn sich die Annahme linearer Beziehungen zwischen Prädiktor und Kriterium sowie zwischen den Prädiktoren als nicht zutreffend erweist.

Einen Versuch, die Vorhersage mittels multipler Regression zu optimieren, stellt der von SAUNDERS (1955, 1956) vorgestellte Ansatz der „*moderierten Regression*“ dar. Im „klassischen“ Regressionsmodell wird davon ausgegangen, daß die „Wirkung“ der einen Variablen (z.B. x_1) auf das Kriterium unabhängig davon ist, welchen Wert die andere Variable (z.B. x_2) annimmt. So könnte die Beziehung zwischen Intelligenz und Schulleistung abhängig sein vom Ausprägungsgrad der Leistungsmotivation.

Eine solche Variable, die die Beziehung zwischen Prädiktor und Kriterium in der beschriebenen Weise verändert, wird als *Moderatorvariable* bezeichnet. Bei der moderierten Regression wird die Wirkung einer solchen Variablen erfaßt über die Wechselwirkung ($x_1 x_2$) zwischen Prädiktor (x_1) und Moderatorvariablen (x_2). Die *moderierte Regressionsgleichung* lautet dann:

$$y = a + b_1 x_1 + b_2 x_2 + b_3 x_1 x_2$$

Für den Fall, daß eine Wechselwirkung nicht auftritt, das Regressionsgewicht b_3 also Null wird, reduziert sich diese Gleichung auf die übliche Regressionsgleichung.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, daß neben den hier dargestellten linearen auch *nicht-lineare Moderatoreffekte* auftreten können (vgl. BARTUSSEK 1970). Letztere konnten beispielsweise durch KÜHN (1977) nachgewiesen werden. Weitere Möglichkeiten mit Hilfe von Moderatorvariablen die Genauigkeit der Vorhersage zu erhöhen, werden u.a. in Arbeiten von ZEDECK (1971), WIGGINS (1973) und ROSEMAN (1978b u. c) beschrieben.

(2) Kanonische Analyse (Korrelation)

Die *Kanonische Korrelation* stellt eine Erweiterung des linearen multiplen Regressionsmodells für den Fall mehrerer Kriteriumsvariablen dar. Dieses Modell ist dann anzuwenden, wenn aus einer Reihe kontinuierlicher Prädiktoren mehrere kontinuierliche Kriteriumsvariablen vorhergesagt werden sollen. Liegt nur eine kontinuierliche Kriteriumsvariable vor, dann sind der multiple Korrelationskoeffizient und der kanonische Korrelationskoeffizient identisch.

Im *multiplen Regressionsmodell* wird, wie beschrieben, eine gewichtete lineare Kombination der Prädiktoren x_1, \dots, x_i ermittelt, die am höchsten mit dem Kriterium y korreliert, also die beste Vorhersage erlaubt. Bei der kanonischen Korrelation existieren aber mehrere y -Werte. Ziel ist es nun, jene lineare Kombination (X) der x -Werte zu finden, die am höchsten korreliert mit einer gewichteten linearen Kombination (Y) der y -Werte. Die Linearkombinationen X und Y werden auch als *kanonische Variablen* bezeichnet; die *kanonische Korrelation* ist die Produkt-Moment-Korrelation zwischen diesen kanonischen Variablen, nämlich r_{XY} . Ziel der kanonischen Beziehung: $r_{XY} = \text{Maximum}$; zu suchen sind also jene kanonischen Variablen, die möglichst hoch miteinander korrelieren.

Dieses Verfahren kann z.B. eingesetzt werden, wenn verschiedene Schulleistungen aufgrund einer Reihe personaler und sozialer Merkmale der Schüler prognostiziert werden sollen. Aufgrund der Analyse erfährt man

einerseits, welche Prädiktorvariablen am ehesten zur Vorhersage geeignet sind (nämlich über ihr Gewicht bezüglich der kanonischen Variable X), und andererseits, welche Aspekte der Kriteriumsleistungen am besten vorher-sagbar sind (über die entsprechenden Gewichte bei der kanonischen Variablen Y).

Aufgrund ihrer engen Beziehung zur multiplen Regression gelten die dort erwähnten Einschränkungen auch für die kanonische Korrelation. Das gleiche trifft zu für die *Diskriminanzanalyse*, die dann angezeigt ist, wenn ein kategoriales Kriterium aus einer Reihe von kontinuierlichen Prädiktorvariablen vorhergesagt werden soll. Handelt es sich um ein dichotomes Kriterium, dann läßt sich die Relevanz der einzelnen Prädiktoren über eine sog. lineare Diskriminanzfunktion, die Ähnlichkeit mit der linearen multiplen Regression aufweist, ermitteln. Bei einem mehrklassigen Kriterium geschieht dies über eine lineare *multiple Diskriminanzfunktion*, ähnlich wie bei der kanonischen Korrelation (vgl. COOLEY u. LOHNES 1971, van de GEER 1971, OVERALL u. KLETT 1972, ALLINGER u. HELLER 1975, WEISS 1976).

(3) *Kurvilineare multiple Regression*

Das *Modell der kurvilinearen multiplen Regression* kann herangezogen werden bei Vorliegen eines kontinuierlichen Kriteriums und mehrerer kontinuierlicher Prädiktoren. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Modellen wird hier nicht von einer linearen Beziehung zwischen jeder Prädiktorvariablen und dem Kriterium ausgegangen. Diese Methode ist angezeigt, wenn a priori eine bestimmte Form der Nicht-Linearität angenommen oder aber eine nicht-lineare Beziehung vermutet wird, ihre Form aber noch bestimmt werden muß (LANGFELDT u. ROSEMAN 1976). Im letzteren Falle muß mit Hilfe bestimmter Methoden des „curve fitting“ die Form der Kurve eruiert werden. Sobald diese bekannt ist, wird zur Vorhersage des Kriteriums eine *multiple kurvilineare Regressionsgleichung* aufgestellt, die – im Gegensatz zur oben beschriebenen Gleichung – Ausdrücke höherer Ordnung enthält (vgl. WEISS 1976), z.B.:

$$y = b_1x_1 + b_2x_1^2 + c_1x_2^2 + c_2x_2^3 + d_1x_3 + d_2x_3^3 + d_3\left(\frac{1}{x_3}\right)$$

Hier entspricht ein Zuwachs im Prädiktor nicht länger einem gleichsinnigen Zuwachs im Kriterium. Vielmehr ist die Beziehung zwischen Prädiktor und Kriterium an verschiedenen Stellen der Kurve unterschiedlich, der gleiche Zuwachs im Prädiktor kann zu einem unterschiedlichen Zuwachs im Kriterium oder auch zu einer Verringerung der Kriteriumswerte führen.

Ließe sich etwa die Beziehung zwischen Intelligenz und Schulleistung in der Form eines umgekehrten U darstellen, dann verbesserte sich die Schulleistung zunächst mit zunehmender Intelligenz. Jenseits des Gipfels der U-Kurve würde aber bei weiter zunehmenden Intelligenzwerten die Schulleistung wieder absinken.

Für den Fall, daß die Beziehung zwischen Kriterium und Prädiktor tatsächlich nicht-linearer Natur ist, wird die Vorhersage im Vergleich zu den bisherigen Modellen genauer. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die Feststellung der Kurvenform praktisch auf erhebliche Schwierigkeiten stößt und überdies einen beträchtlichen rechnerischen Aufwand erfordert.

(4) *Typologische Prädiktion*

Die bisherige Diskussion hat gezeigt, daß Vorhersagen gewöhnlich dann am genauesten sind, wenn sie auf multivariater Basis erfolgen, sich also auf mehrere Prädiktoren stützen. Obwohl sich Bezüge zu den oben beschriebenen Modellen herstellen lassen, geht ROSEMAN (1975b, 1977b, 1978c) bei dem von ihm entwickelten *multivariaten „Modell zur typologischen Prädiktion“* von einem unterschiedlichen Denkansatz aus. Er betont, daß die Leistung einer Person nicht als Ergebnis jeweils voneinander unabhängig wirkender Einzelmerkmale aufgefaßt werden kann, wie das implizit bei allen auf der Regressionsstatistik basierenden Verfahren geschieht. Vielmehr ist die Leistung einer Person anzusehen als die Resultante der individuellen Merkmalskonstellation und der je gegebenen Leistungsumwelt, also jener konkreten Situationen, in denen bestimmte Leistungen gefordert und erbracht werden. Bedeutsam ist nicht die absolute Ausprägung der individuellen Merkmale und deren lineare Kombination (*kompensatorisches Modell*; vgl. de GROOT 1969), sondern das je charakteristische Zueinander dieser Variablen, die individuelle Merkmalskonfiguration (*nicht-kompensatorisches Modell*). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, unter welchen situativen Bedingungen (z.B. schulischer oder familiärer Art) eine Leistung zu realisieren ist. Dies bedeutet für die Vorhersage, daß nicht die additive Verknüpfung mehrerer Einzelvariablen heranzuziehen ist, sondern die *individuelle Merkmalskonfiguration*. „Typologische Prädiktion bedeutet, die Vorhersage auf den zwischen Personengruppen mit jeweils charakteristischen Merkmalskonfigurationen und definierten Kriteriumsleistungen festgestellten Beziehungen zu gründen“ (ROSEMAN 1978b, S. 183).

Das *Verfahren der typologischen Prädiktion* sei im folgenden – wegen seiner theoretischen und praktischen Bedeutung für die pädagogisch-psychologische Diagnostik und Beratung – etwas eingehender dargestellt (vgl. ROSEMAN 1978b u. c):

– *Individuelle Simultan-Kombination und Typ*

Jede Person läßt sich hinsichtlich einer Vielzahl von Merkmalen be-

schreiben; sie kann quasi als ein Punkt in einem n -dimensionalen Raum gekennzeichnet werden (n = Zahl der herangezogenen Merkmale). Die Lokalisierung einer Person in diesem Merkmalsraum ist determiniert durch den Ausprägungsgrad der personalen und sozialen Merkmale, die zu einem gegebenen Zeitpunkt erfaßt werden. So könnte eine Person etwa wie folgt charakterisiert werden: überdurchschnittliche Intelligenz, ungünstiges soziales Milieu, große Ängstlichkeit, negative Einstellung zur Schule usw. (wobei diese Merkmale allerdings möglichst exakt erfaßt werden sollten). „Diese zum Zeitpunkt t_x bei einer Person meßbare bzw. erfaßbare Merkmalskonstellation“ bezeichnet ROSEMANNS als „*individuelle Simultan-Kombination*“. Als nächstes sind nun Teilmengen von Personen mit möglichst ähnlichen oder identischen Simultan-Kombinationen zu bilden. Diese merkmalshomogenen Personengruppen werden als *Typen* (z.B. Schülertypen) bezeichnet.

– *Typenbildung*

Die Typenbildung erfolgt nicht auf intuitivem Wege, sondern mit Hilfe taxometrischer Verfahren (vgl. BOCK 1974, EVERITT 1974, SODEUR 1974, HARTIGAN 1975 u.a.). Diese erlauben es, eine große Menge zunächst ungeordneter Personen (z.B. Schüler) aufgrund der zwischen ihnen hinsichtlich ihrer multivariaten Merkmalsausprägungen bestehenden Ähnlichkeit in kleinere, homogene Gruppen zu zerlegen. So ist es möglich, z.B. eine Stichprobe von Schülern so zu ordnen, daß eine Reihe von Schülergruppen (Schülertypen) resultiert, wobei die Bedingung gilt, daß die Mitglieder einer Gruppe möglichst ähnlich, Angehörige verschiedener Gruppen einander möglichst unähnlich sind.

Zur Lösung dieses Problems arbeitete ROSEMANNS mit folgenden Verfahren: Normalmixture-analysis (WOLFE 1970), Automatische Klassifikation (FABER u. NOLLAU 1969, HELLER 1970, ALLINGER u. HELLER 1975) und Latent-Profile-Analysis (LAZARUS-FELD u. HENRY 1968, MARDBERG 1974). Die Verwendung verschiedener Verfahren hatte den Vorteil, die Stabilität der gefundenen Ergebnisse überprüfen zu können.

– *Typen und Kriteriumsleistung*

Die beschriebene Typenanalyse führt zu einem System multivariat definierter Typen. Nunmehr sind die Kriteriumsleistungen in den infragestehenden Bereichen zu eruieren. Es ist also zu ermitteln, welche Leistungen etwa verschiedene Schülertypen unter bestimmten schulischen Bedingungen erbringen. Dabei ist davon auszugehen, daß Personen eines Typs sehr ähnliche Kriteriumsleistungen erbringen; allerdings ist dies nur bei adäquater Merkmalsauswahl und hinreichender Merkmalshomogenität eines Typs zu erwarten. Auf der anderen Seite ist damit zu

rechnen, daß auch voneinander verschiedene Typen ähnliche bzw. gleiche Leistungen erbringen. Dies bedeutet, daß die gleiche Leistung Resultante ganz unterschiedlicher Merkmalskonfigurationen sein kann.

„Damit läßt sich einerseits, von der Seite des Typs aus betrachtet, eruieren, welche Leistungen ein und derselbe Personentyp in verschiedenen Leistungsbereichen erzielt, andererseits ist es möglich, von der Leistung aus gesehen, festzustellen, von welchen bzw. von wie vielen Personentypen eine bestimmte Leistungshöhe in einem Leistungsbereich zu erwarten ist“ (ROSEMAN 1978c, S. 43).

– *Erstellung der Vorhersage*

Die Erarbeitung des Typensystems und die Ermittlung der Kriteriumsleistungen liefern die Basis für die Prognoseerstellung. Personen, für die eine Vorhersage abzugeben ist, werden denjenigen Typen zugeordnet, die eine identische oder möglichst ähnliche Merkmalskonstellation wie sie selbst aufweisen. Diese Zuordnung erfolgt mit Hilfe mehrdimensionaler statistischer Verfahren (vgl. ausführlicher ROSEMAN 1978c). Die Vorhersage orientiert sich dann an den für einen bestimmten Personentyp unter definierten sozialen Bedingungen mit der größten Wahrscheinlichkeit zu erwartenden Leistungen.

Literaturempfehlung

ALLINGER, U. u. K. HELLER: Automatische Klassifikation psychologischer Untersuchungsbefunde. In: Kultusministerium B.-W. (Hrsg.), *Bildungsberatung in der Praxis*. Neckarverlag, Villingen 1975.

ROSEMAN, B.: *Prognosemodelle in der Schullaufbahnberatung*. Reinhardt, München 1978.

2.6. Das Pädagogische Gutachten in der Einzelfalldiagnostik

Schülerbeurteilungen werden von Lehrern sowohl schriftlich als auch mündlich abgegeben, schriftlich in Form von Noten, Zeugnisbemerkungen und Gutachten, mündlich in Eltern-, Schülern- und Kollegengesprächen. Wenn man wie HEISS (1971) das Gutachten als zusammenfassende Darstellung von Befunden definiert, ist es unerheblich, ob die Darstellung der Ergebnisse mündlich oder schriftlich erfolgt.

Kennzeichnend für ein Gutachten (im Gegensatz zur Meinung) ist die Systematik, mit der das Urteil vom beobachteten Verhalten abgeleitet wird. Um ein kontrolliertes Vorgehen bei der Gutachtenerstellung zu gewährleisten, empfiehlt es sich, die im Flußdiagramm dargestellten acht Schritte

genau zu beachten (vgl. auch THOMAE 1967 u. 1971, TISMER-PUSCHNER u.a. 1976, KORNMANN 1977a, LANGFELDT-NAGEL 1977).

2.6.1. Der Prozeß der Begutachtung

In der linken Spalte des Flußdiagramms (vgl. Abb. 23) finden sich die *Schritte des Begutachtungsprozesses*, rechts daneben die zugehörigen *Kontrollfragen*. Hat der Gutachter beispielsweise den Gesamtbefund erstellt, überprüft er diesen auf Widerspruchslosigkeit. Stellt er fest, daß der Gesamtbefund kontroverse Informationen beinhaltet, geht er zu den Einzelbefunden zurück und fragt etwa: Ist ein Befund in sich widersprüchlich? Ergibt sich der Gegensatz aus der Zusammenfassung der Ergebnisse verschiedener Verfahren, die unterschiedliche Dimensionen des gleichen Sachverhaltes messen? Läßt sich der im Gesamtbefund enthaltene Widerspruch durch die Überprüfung der Einzelbefunde nicht klären, so müssen weitere Informationen eingeholt werden.

2.6.1.1. Fragestellung und Hypothesenbildung

Ausgangspunkt jeder Begutachtung ist eine bestimmte *Fragestellung*. Diese gilt es zunächst zu präzisieren: Welche Verhaltensweisen sind gemeint, wenn von störendem Verhalten eines Schülers gesprochen wird? Was soll das Gutachten leisten - Erklärung, Empfehlung, Prognose bzw. Selektion, Klassifikation? Für eine kritische Analyse der Fragestellung kann es darüber hinaus notwendig sein, nicht verbalisierte Absichten des Auftraggebers zu klären. Bei der *Präzisierung der Fragestellung* ergeben sich häufig Hinweise auf andere Probleme. So zeigt sich etwa ein von Eltern beklagter plötzlicher Leistungsabfall als mit allgemeiner Schulunlust, häuslichen Problemen u.ä. zusammenhängend.

Wenn die Fragestellung deutlich umrissen ist, folgt als zweiter Schritt die *Hypothesenbildung*. Hier muß überlegt werden, welchen Begründungszusammenhang das geschilderte Problem haben kann, welche Aspekte der Schülerpersönlichkeit und ihres sozialen Umfeldes genauer betrachtet werden müssen, um die gewünschte Auskunft geben zu können.

So kann z.B. Leistungsversagen vorwiegend begründet sein

- in der Person des Schülers (Begabung, Interessen, Motive, Einstellungen),
- in der Lernumwelt (wenn etwa Unterricht und Schule ungünstige Voraussetzungen für die Aktualisierung der Fähigkeiten des Schülers bieten),
- in zwischenmenschlichen Prozessen (Verhältnis zu Lehrern, Mitschülern, Eltern).

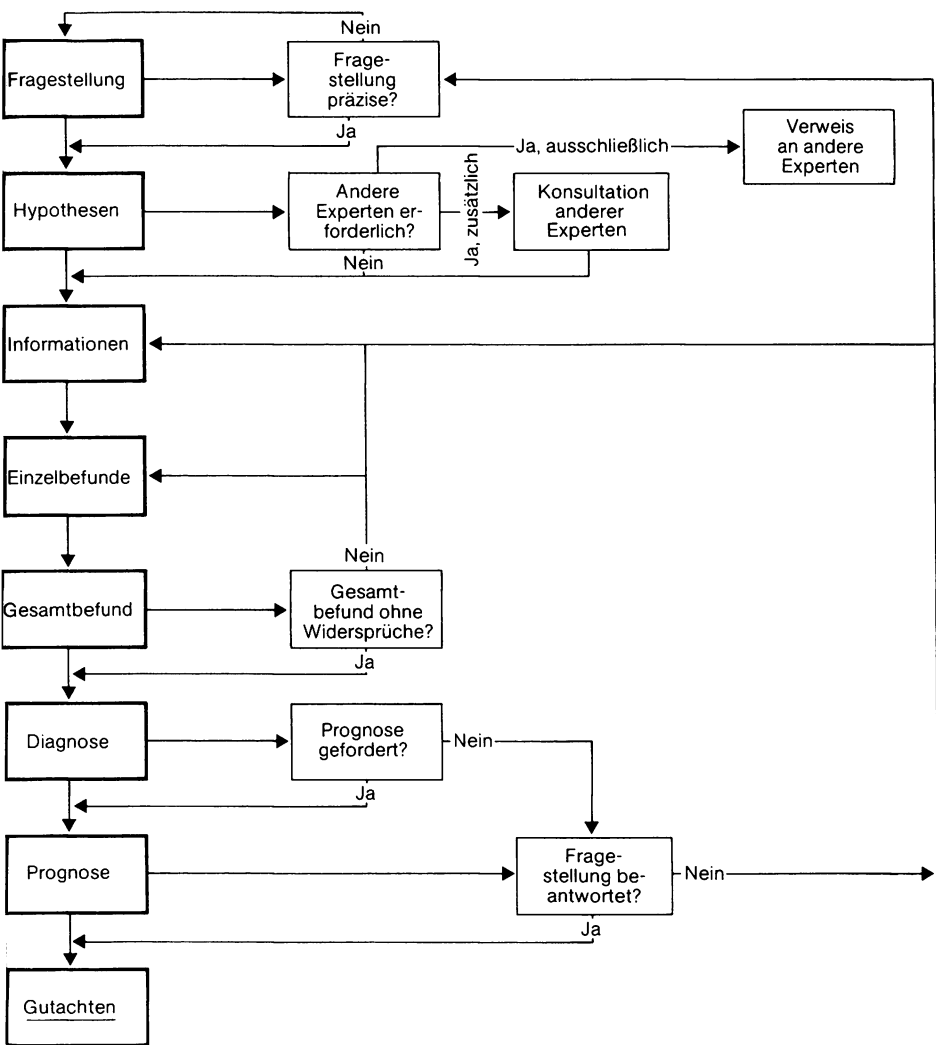


Abbildung 23: Flußdiagramm zum pädagogischen Gutachten.

Die aufgestellten Hypothesen legen gleichzeitig das weitere Vorgehen fest: Sie bedingen die Richtung und das Ausmaß der Informationssammlung oder zeigen die Notwendigkeit, andere „Experten“ (Arzt, Schulpsychologe, Beratungslehrer) an der Problemlösung zu beteiligen. Um Umwege oder Irrtümer an dieser Stelle zu vermeiden, empfiehlt es sich, die aufgestellten Vermutungen an Hand von bereits vorliegenden Materialien (Grundschulgutachten, Schülerbeobachtungsbögen, Atteste) zu überprüfen. Außerdem können (Lehrer)-Kollegen befragt werden und frühere Elterngespräche ausgewertet werden. Obwohl sich deren Inhalte häufig als besonders hilfreich für die Planung des weiteren Vorgehens erweisen, sind sie besonders sorgfältig zu analysieren, da hier „Wissen“ häufig mit „Meinung“ und vorschnellen Urteilen verquickt ist. Trotz möglicher Nachteile lassen sich die verfügbaren Vorinformationen zur Ausrichtung und Präzisierung der Hypothesen nutzen. Eine sinnvolle Hypothesenbildung ist nur aus dem Wissen um den fraglichen Gegenstand heraus möglich. Wer über Ursachen und Bedingungen von Lernstörungen Vermutungen anstellen will, muß zumindest ausreichende Kenntnisse zu den Bedingungsfaktoren von Schulleistungen besitzen (vgl. 2.1).

Die Einzelfalldiagnostik, in der „eine vergleichende Beurteilung funktionseller Eigenarten des Individuums“ (BOESCH 1971, S. 932) vorgenommen wird, erfordert ein Bezugssystem, das den Stellenwert einzelner Hypothesen und Befunde definiert. Anstelle wissenschaftlich fundierter Bezugssysteme liegen Lehrerurteilen häufig „implizite Theorien“ zugrunde (vgl. HOFER 1969, Ulich u. MERTENS 1973). Damit hängt es im konkreten Fall nicht selten vom Standpunkt des Beurteilenden ab, welche Verhaltensweisen als bedeutsam eingestuft und in welchen Bereichen die Ursachen eines Problems vermutet werden (frühkindliche Sozialisation, soziale Schicht, gruppenspezifische Prozesse usw.).

Da das zugrundeliegende Bezugssystem bereits die Hypothesenbildung mitbestimmt, sollte die explizite Formulierung der Hypothesen als Möglichkeit zur Selbstprüfung genutzt werden. Die Hypothesenbildung kann zu keinem Zeitpunkt des diagnostischen Prozesses als abgeschlossen angesehen werden. Es wird immer wieder erforderlich, die gewonnenen Informationen mit den Hypothesen zu vergleichen, um die Hypothesen zu modifizieren und/oder weitere Daten einzuholen. Andererseits sollten Aufwand und Ergebnis eines diagnostischen Prozesses in einem angemessenen Verhältnis zueinanderstehen. Bei der Planung sind deshalb nach KLEBER u.a. (1976) *Abbruchkriterien* festzulegen.

„Das heißt, daß man sich bei der Planung überlegen sollte, bis zu welcher Vollständigkeit und Genauigkeit man die Datenbeschaffung vorantreiben will; welche

Grenzen für den Zeit- und Materialaufwand man sich setzt... Einerseits sollen die 'Kosten' in einer annehmbaren Relation zum 'Nutzen' stehen, andererseits müssen vorsorglich mögliche Schädigungen bedacht werden" (a.a.O., S. 267).

2.6.1.2. Informationsquellen

Art und Umfang der für die Urteilsbildung erforderlichen Informationen sind primär von der Problemstellung abhängig. Bei wichtigen pädagogischen Entscheidungen (z.B. Schullaufbahnfragen) sollten Diagnoseverfahren eingesetzt werden, die eine hohe Zuverlässigkeit und Gültigkeit im Hinblick auf die spezielle Thematik aufweisen.

Sind genügend Informationen gesammelt, werden diese zunächst beschreibend dargestellt, d.h. Testergebnisse werden aufgelistet sowie Beobachtungen und Gespräche in Protokollen festgehalten. Bei der Beschreibung erfolgt noch keine Auswahl nach Wichtigkeit oder anderen Beurteilungskriterien. Die Beurteilung des Materials wird erst in einem späteren Schritt vorgenommen. Bei qualitativen Kennzeichnungen ergibt sich immer die Schwierigkeit, zwischen Beschreibung und Beurteilung zu trennen. „Sobald der Beobachter nicht mehr nur registriert, was ein Kind wann und wo getan hat, sondern zugleich etwas darüber aussagt, wie sich das Kind verhielt, wird in der Regel schon eine Beurteilung vorgenommen“ (THOMAE 1971, S. 55). Um trotz dieser Schwierigkeit eine Kontrolle des diagnostischen Prozesses zu erreichen, sollte gerade bei qualitativen Daten auf eine Trennung von Beschreibung und Beurteilung geachtet werden.

2.6.1.3. Auswertung der Informationen und Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die eingeholten Informationen protokolliert worden sind, müssen die für die Beantwortung der Fragestellung wesentlichen Aspekte herausgearbeitet werden. Dabei stellt sich einerseits wieder das Problem (das bei der Hypothesenbildung und Informationssammlung bereits eine Rolle gespielt hat), welche Merkmale für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind. Zum anderen geht es bei der Auswertung um die Unterscheidung relativ überdauernder von situativ bedingten Verhaltensweisen. So können etwa Leistungsschwächen sowohl aktuell (z.B. durch Krankheit) als auch in der Lerngeschichte (z.B. Schulangst) begründet sein.

Ob und welche *überdauernden Reaktionsbereitschaften (Merkmale)* im konkreten Fall vorliegen, ist oft nur schwer entscheidbar. Der Schluß vom beobachteten Verhalten auf relativ überdauernde Verhaltensmodi sollte deshalb nur mit größter Vorsicht gezogen werden. Dies gilt insbesondere bei *Prognosen*, d.h. Vorhersagen zukünftigen Schülerverhaltens unter be-

stimmten situativen Bedingungen. Beispielsweise muß für den Einsatz von Fördermaßnahmen bekannt sein, ob beim fraglichen Schüler aktuelle oder überdauernde, äußere oder personale Bedingungen die maßgebliche Ursache der Lernschwierigkeiten sind.

(1) Die Auswertung der einzelnen Verfahren

Wesentliches Ziel der Diagnostik ist es zu erfahren, worin eine Person sich von anderen unterscheidet (vgl. 2.2.4). Eine Diagnose beruht demnach auf dem Vergleich eines Individuums mit anderen Individuen (*interindividueller Vergleich* bzw. sozialbezogener Normmaßstab). Weiterhin können die Verhaltensweisen einer Person mit Merkmalen verglichen werden, die von der Aufgabe, den Anforderungen abgeleitet sind (z.B. *lehr-/lernzielorientierte* Leistungsmessung; objekt- bzw. sachbezogene Norm) oder sich auf die beurteilte Person selbst beziehen (*intraindividueller Vergleich* bzw. personbezogene Norm, z.B. bei ipsativen (Test-)Profilanalysen).

(2) Integration der Ergebnisse und Erstellung eines Befundes

Im zweiten Auswertungsschritt gilt es, die mittels verschiedener Verfahren und in unterschiedlichen Situationen gewonnenen Ergebnisse zu einem Befund zusammenzufassen. Hier ist ebenso wie bei den Einzelbefunden zwischen überdauernden und aktuell wirksamen Verhaltensweisen zu unterscheiden. Die relativ *konstanten Merkmale*, die eine Voraussetzung für die Prognose individuellen Verhaltens bilden, müssen aus den zunächst situationsgebundenen Informationen (Verhalten während einer/mehrerer Unterrichtsstunde(n), Ergebnisse spezifischer Tests usw.) abgeleitet werden. Auf die relative Konstanz von Verhaltensweisen sollte nach THOMAE (1967, 1971) nur geschlossen werden, wenn

- gleiches Verhalten in ähnlichen Situationen zu verschiedenen Zeitpunkten (Längsschnittkonstanz) und/oder
- gleiches Verhalten in unterschiedlichen Situationen innerhalb des gleichen Zeitabschnitts (Querschnittkonstanz) festgestellt werden kann.

Hinweise auf *Längsschnittkonstanz* erhält man, indem man die Vorgeschichte mit dem aktuellen Verhalten vergleicht (Sind z.B. Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen bereits in der Grundschule aufgetreten?). Hinweise auf *Querschnittkonstanz* ergeben sich, wenn ein Schüler etwa in verschiedenen Unterrichtsstunden, bei der Anfertigung von Hausaufgaben und beim Schachspielen angespannt bei der Sache ist.

Die Sicherheit, mit der auf relativ konstante Merkmale geschlossen werden kann, ist umso größer, je mehr Belege vorhanden sind. Mindestens sollte ein *Doppelbeleg* gefordert werden (THOMAE 1971, S. 64). Dabei ist zu berücksichtigen, in welchem Zusammenhang das fragliche Merkmal konstant auf-

tritt; niemand ist „immer“ konzentriert, sondern er ist konzentriert in bestimmten Situationen, angesichts bestimmter Anforderungen usw.

Der Befunderstellung kommt nach HEISS (1971) eine zentrale Bedeutung zu. Sie besteht in der Ordnung, Gewichtung und Kombination der einzelnen Ergebnisse. Es empfiehlt sich, die *Einzelbefunde* zunächst nach bestimmten Kategorien zu *ordnen*. Eine *Gruppierung* kann nach kognitiven, sozialen, emotionalen und motivationalen Merkmalen erfolgen; die Ordnungsgesichtspunkte können aber auch aus einem pädagogischen Konzept oder von funktionellen Erfordernissen her abgeleitet werden. Weitere Vorschläge für die Gruppierung der Einzelbefunde finden sich z.B. bei BLEIDICK (1975), DONAT (1965), ERLEBACH u.a. (1972), THOMAE (1971), SUHRWEIER (1974), TISMER-PUSCHNER u.a. (1976), LANGFELDT-NAGEL (1977).

Sind die Einzelbefunde nach Kategorien geordnet, so werden Gewichtung und Interpretation zunächst innerhalb der einzelnen Kategorien und anschließend über die Kategorien hinweg vorgenommen. Folgende Gesichtspunkte sind für die *Gewichtung* und *Interpretation* bestimmend:

- *Dominante Züge*: Einzelne Merkmale treten häufiger und/oder mit größerer Intensität auf.
- *Variationsbreite eines Merkmals*: Einige Merkmale sind in verschiedenen Abstufungen (z.B. verschiedene Grade der Anspannung), andere nur in einer Ausprägung beobachtbar.
- *Breite des Verhaltensspektrums*: Das verfügbare Verhaltensrepertoire, seine Spannweite und Differenzierung können festgestellt werden (z.B. Vielfalt der Interessen und Fähigkeiten, Flexibilität der Interaktionsformen).
- *Charakteristische Verhaltensabläufe*: Bestimmte Verhaltensmuster sind wiederholt beobachtbar (ausdauerndes Probieren bei schwierigen intellektuellen Anforderungen, vermittelndes Eingreifen im Streitgespräch u.a.).

Neben diesen Gesichtspunkten sollten die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der verwendeten Verfahren beachtet werden (zu den Testgütekriterien vgl. 2.2). Das Ergebnis eines standardisierten Intelligenztests ist in der Regel stärker abgesichert als die Aussage eines Lehrers zur Begabung des Schülers. Reliable und valide (Test-)Ergebnisse können ggf. ohne Doppelbeleg aufgegriffen werden.

Bei der Integration der Einzelbefunde tauchen mitunter Widersprüche auf. So können die Befunde aus zwei vergleichbaren Unterrichtsbeobachtungen oder zwei standardisierten Tests einander widersprechen. Derartig unterschiedliche Ergebnisse sind oft nur scheinbare Gegensätze. Zur *Aufhellung gegenläufiger Befunde* empfiehlt es sich, vor allem folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

- Situative und motivationale Einflüsse können wirksam gewesen sein (Ermüdung, Unlust usw.).
- Die Ergebnisse beziehen sich auf verschiedene Dimensionen eines komplexen Sachverhaltes (z.B. abstrakt-logische oder handlungsbezogene Intelligenzfaktoren).
- Ein Ergebnis bezieht sich auf die Verhaltensdisposition, das andere auf das realisierte Verhalten (z.B. hohe Begabung bei schlechten Schulleistungen).

Bei der Sichtung der „Widersprüche“ läßt sich in vielen Fällen ein gemeinsamer Nenner finden. Können Gegensätze auch bei genauer Analyse nicht aufgelöst werden, so sollte im Befund darauf hingewiesen werden, daß der entsprechende Sachverhalt ungeklärt blieb.

Zusammenfassend sei festgehalten: Bei der Erstellung eines Gesamtbefundes müssen die einzelnen Daten geordnet, gewichtet und miteinander verknüpft werden. Die Befunderstellung zielt auf die Erfassung überdauernder Merkmalsausprägungen ab; Beziehungen zu Ursachen oder zukünftigem Verhalten werden an dieser Stelle noch nicht aufgewiesen. Der Befund sollte in sich geschlossen sein und keine unaufgelösten Widersprüche enthalten; es werden zunächst nur sachliche Feststellungen, aber keine Wertungen getroffen.

2.6.1.4. Diagnose, Beurteilung, Prognose

Erst nachdem im Befund das Gefüge der überdauernden individuellen Eigenarten herausgearbeitet worden ist, kann in einem weiteren Schritt danach gefragt werden, *warum* dieses Individuum sich so verhält.

„Wenn man vielen Beurteilern von Kindern und Jugendlichen glauben wollte, dann wäre der hier empfohlene lange Weg zur Diagnose allzu umständlich. Sie sehen sich meist in der Lage, aus einigen Verhaltensauffälligkeiten und ein paar Informationen über das tägliche Milieu in wenigen Minuten eine ‘Diagnose’ abzugeben, d.h. eine Zuordnung des kritischen Verhaltens zu einer mehr oder minder plausiblen und mehr oder minder einfachen ‘Ursache’ vorzunehmen“ (THOMAE 1971, S. 75).

Die Frage nach dem „Warum“ des Verhaltens wird für die pädagogische Praxis deshalb von großer Bedeutung sein, da sich die Maßnahmen notwendigerweise schwerpunktmäßig auf die erschlossenen Ursachen beziehen müssen. Die mangelhaften Leistungen eines überdurchschnittlich begabten Schülers können beispielsweise in der Lerngeschichte, dem Klassenklima oder in Sozialisationsbedingungen begründet sein. Je nach Ursache wird die zu treffende Maßnahme anders ausfallen. Wenn Ursachen nicht eindeutig ermittelt werden oder für die Begutachtung entbehrlich sind, müßte auf ihren Aufweis verzichtet werden. Gerade wenn die Begutachtung durch den Lehrer vorgenommen wird, der durch das Verhalten

Schülers selbst betroffen ist, besteht besonders die Gefahr, daß die Ursachen für die Schwierigkeiten eher beim Schüler „gesucht“ und eigene Anteile „übersehen“ werden (vgl. 4.4.4).

Soll andererseits überprüft werden, ob ein Schüler für den Besuch einer Realschule oder den gymnasialen Bildungsweg geeignet ist, so geht es um die Zuordnung einer Person zu einer durch bestimmte Merkmale gekennzeichneten (Schuleignungs-)Gruppe. *Diagnose* heißt hier, die individuellen Merkmalsausprägungen mit denen der Gruppe zu vergleichen (vgl. 2.5).

Bei *prognostischen Gutachten* müssen die Bedingungen, unter denen das prognostizierte Verhalten eintreten wird, berücksichtigt werden. „Dies kann bedeuten, daß u.U. mehrere Prognosen gestellt werden, die sich auf mehrere mögliche Entwicklungen der allgemeinen Lebensumstände des Beurteilten beziehen“ (THOMAE 1971, S. 78).

2.6.2. Die Gutachtenerstellung

Der Auftraggeber erwartet in der Regel nicht nur ein Begutachtungsergebnis (z.B. X ist geeignet für den Besuch einer Realschule), sondern auch eine Herleitung und Begründung, um den Begutachtungsprozeß nachvollziehen zu können. Die „kommunikative Funktion“ (THOMAE 1967) des Gutachtens erfordert darüber hinaus, daß sowohl Inhalt als auch sprachliche Form auf den Empfänger abgestimmt werden. Dabei sind die Vorkenntnisse, Einstellungen, Wünsche und besonderen Interessen des Gutachtenempfängers zu berücksichtigen (vgl. MARTIN 1976). Ein Gutachten, in dem z.B. einem Schüler der Besuch einer Lernbehindertenschule empfohlen wird, ohne dabei auf die überhöhten Erwartungen der Eltern einzugehen, kann Ablehnung oder Ignoranz provozieren bzw. zu nicht beabsichtigten Nachteilen für den Schüler führen.

Nicht nur die empfängergerechte Abfassung ist ein wichtiger Aspekt bei der Erstellung eines Gutachtens, sondern auch die Interaktion zwischen dem Beurteilten und dem Gutachter. Dabei sollten folgende Fragen überprüft werden: Ist der Begutachtete mit der Weitergabe *aller* Informationen einverstanden? Wieweit müssen die persönlichen Verhältnisse des Begutachteten zur Beantwortung der Fragestellung dargestellt werden? Ist das Gutachten Entscheidungsgrundlage für die Entscheidung Dritter oder begründet es eine vom Gutachter getroffene Entscheidung?

Die nachstehenden Hinweise zur Abfassung von Gutachten erhalten je nach Begutachtungszusammenhang ein unterschiedliches Gewicht.

(1) Allgemeine Gesichtspunkte

- Allgemein verständliche Begriffe sind einem „Fachjargon“ vorzuziehen;
- versprachlichte Testergebnisse besitzen einen größeren Informationswert als Zahlenwerte (z.B. Intelligenzquotient);
- konkrete Aussagen (anstelle von abstrakten) erleichtern das Verständnis;
- kurze und einfache Sätze sind prägnanter als verschachtelte „Bandwurmsätze“.

(2) Schriftliche Gutachten

Hier kann der von THOMAE (1967, 1971) vorgeschlagene Aufbau empfohlen werden:

- *Einleitung*
Die Fragestellung und die zu ihrer Beantwortung herangezogenen Informationsquellen werden aufgeführt.
- *Vorgeschichte*
Biographische Daten werden aufgelistet, die frühere und die gegenwärtige Lebenssituation des Probanden werden geschildert.
- *Bericht über vom Gutachter selbst ermittelte Ergebnisse*
Kurze Darstellung der Beobachtungen, Gespräche usw. und Darstellung der Einzelbefunde.
- *Befund*
Das Gefüge der überdauernden Merkmale wird aufgezeigt.
- *Diagnose, Beurteilung und Prognose*
Zur Beantwortung der Fragestellung werden die möglichen Ursachen des Verhaltens genannt bzw. das Individuum wird einer bestimmten Gruppe zugeordnet. Zukünftig zu erwartende Verhaltensweisen werden daraus abgeleitet. Das abschließende Urteil wird zusammenfassend begründet.

(3) Mündlich erstattete Gutachten

Für mündlich abgegebene Gutachten gelten grundsätzlich die gleichen Überlegungen, allerdings spielen hier Übermittlungsprobleme eine größere Rolle. Die mündliche Darstellung muß prägnant und verständlich sein, wenn Mißverständnissen und Fehldeutungen vorgebeugt werden soll. Empfehlenswert sind:

- Zentrierung des Gutachtens auf die Kernaussage;
- ein stufenweises Einbeziehen weiterer Befunde, die auf den Hauptbefund rückbezogen werden;
- Rückmeldung (Feed-back) durch den Gutachtenempfänger als Korrekturhilfe.

Mündlich erstattete Gutachten sind häufig Teil eines Beratungsgesprächs, in dem nicht nur Informationen weitergegeben, sondern auch Entscheidungsalternativen erarbeitet werden. Kommunikationsprobleme, die sich aus dieser Situation ergeben (z.B. nonverbale Kommunikation), werden in Kap. 4.4 behandelt.

2.6.3. Fallbeispiel

Der Prozeß bei der Gutachtenerstellung soll im folgenden anhand eines Fallbeispiels verdeutlicht werden.

(1) Fragestellung

Der Klassenlehrer von Peter M., einem 10;9 Jahre alten Schüler der 5. Klasse einer Hauptschule, wendet sich wegen der schlechten Schulleistungen von Peter an den Beratungslehrer. Er halte Peter für recht begabt, wisse jedoch nicht, wie er Peter schulisch fördern könne. Peter reagiere in letzter Zeit häufig aggressiv auf seine Hilfsangebote.

(2) Präzisierung der Fragestellung

Das weitere Gespräch des Beratungslehrers mit dem Klassenlehrer dient der Konkretisierung der Fragestellung. Der Beratungslehrer möchte wissen, welche Leistungsmängel gemeint sind, wenn von schlechten Schulleistungen gesprochen wird. Darüber hinaus bittet er den Klassenlehrer, Peters schulisches Verhalten genauer zu beschreiben, da er dessen aggressive Reaktionen noch nicht ausreichend einordnen kann.

Der Klassenlehrer berichtet, daß Peters Leistungen in den Nebenfächern im Halbjahreszeugnis als befriedigend bis ausreichend benotet worden sind. In Englisch und Mathematik sind seine Leistungen ausreichend, in Deutsch mangelhaft gewesen. Der Klassenlehrer, der Peter im Fach Deutsch unterrichtet, weist auf die enormen Mängel in Peters Rechtschreibleistungen hin. Auch die Teilnahme an einem Rechtschreibförderkurs sei (im Vergleich zu den anderen Schülern der Fördergruppe) nur wenig erfolgreich gewesen.

Der Klassenlehrer beschreibt Peter als einen lebhaften und freundlichen Jungen, seine Beteiligung am Unterricht sei rege. Er äußere sich spontan und sei impulsiv. Der Klassenlehrer kennt Peter erst seit Beginn des Schuljahres und berichtet über Peters Entwicklung in dieser Zeit: Anfangs sei Peter meist witzig und lustig gewesen, aggressive Äußerungen habe er nur selten gezeigt. In den letzten Monaten mache er seltener Witze als früher, gleichzeitig habe er häufiger Wutanfälle bekommen. Wenn er eine Aufgabe nicht lösen könne oder wenn er Hilfestellung bei der Bewältigung einer gestellten Aufgabe erhalte, werde er unwirsch oder gar ausfallend. Peter sei gut in den Klassenverband integriert. Dem Klassenlehrer ist aufgefallen, daß Peter in der letzten Zeit häufiger wegen Erkrankungen gefehlt hat.

Nach diesen Informationen läßt sich die Fragestellung folgendermaßen präzisieren: Nach Ansicht des Klassenlehrers besteht ein Mißverhältnis zwischen Peters Begabung und seinen Schulleistungen, insbesondere in den Hauptfächern. Er wünscht deshalb die Ursachen der Leistungsschwäche zu erfahren. Außerdem möchte er wissen, weshalb die aggressiven Verhaltensweisen im Verlauf des Schuljahres zugenommen haben. Auch Peters gehäuftes Fehlen stimmt ihn bedenklich. Um den Kontakt zu Peter zu verbessern, möchte er vom Beratungslehrer Hinweise für dessen schulische Förderung erhalten.

(3) Hypothesenbildung

Aus den vom Klassenlehrer geschilderten Verhaltensweisen Peters und der vorliegenden Fragestellung leitet der Beratungslehrer folgende (alternativen) Hypothesen ab:

- Peter ist aufgrund seiner Begabung nicht in der Lage, bessere Schulleistungen zu erbringen.
- Peter ist ausreichend begabt, eine bisher nicht erkannte bzw. nicht behandelte Legasthenie bedingt die Leistungsschwäche.
- Peter ist ausreichend begabt, er kann seine Leistungsfähigkeit wegen unzureichender motivationaler bzw. persönlichkeitspsychologischer Lernvoraussetzungen nicht voll zur Geltung bringen.
- Peters Leistungsschwäche ist vorwiegend auf organische Ursachen zurückführbar.

(4) Materialsammlung (Informationsquellen)

Da die möglichen Erklärungen für Peters schulisches Verhalten sehr verschiedenartig sind, will der Beratungslehrer zunächst innerhalb der Schule weitere Informationen einholen, bevor er eine Untersuchung Peters durchführt. In der Schülerakte befindet sich eine Übersicht über Peters Schulnoten in der Grundschule. Die Analyse des Leistungsverlaufs ergibt, daß Peter im 1. und 2. Schuljahr vorwiegend gute Zeugnisnoten erhielt, im 3. Schuljahr war die Rechtschreibnote mangelhaft, im 4. Schuljahr ungenügend. Die Bewertungen in anderen Fächern waren im 4. Schuljahr im Durchschnitt ebenfalls um eine Note schlechter als im 3. Schuljahr.

Der Beratungslehrer erkundigt sich dann bei den Fachlehrern nach deren Beobachtungen. Sie beschreiben Peters schulisches Verhalten ähnlich wie der Klassenlehrer. Die Englischlehrerin berichtet, daß Peters Leistungen deutlich abgesunken seien, nachdem im Englischunterricht nicht mehr ausschließlich mündlich gearbeitet wurde.

Nach der Auswertung der schulintern eingeholten Informationen gewinnt die Hypothese, daß bei Peter eine Legasthenie vorliegt, an Wahrscheinlichkeit.

Planung des weiteren Vorgehens:

- Gespräch mit den Eltern,
- Gespräch mit Peter und Feststellung seiner Begabung sowie seiner Rechtschreibleistung durch standardisierte Testverfahren.

Gespräch mit Peters Mutter:

Frau M. berichtet, Peter sei in der Grundschule ein durchschnittlicher Schüler gewesen. Probleme habe es nur mit dem Lesen und Rechtschreiben gegeben. Ende des 2. Schuljahres sei diese Schwäche zum ersten Mal aufgetreten und dann im 3. Schuljahr immer deutlicher geworden. Sie habe auf Anraten der Grundschullehrerin mit Peter zu Hause Lese- und Schreibübungen durchgeführt. Sowohl die häuslichen Übungen wie die Teilnahme am Förderkurs hätten jedoch keinen ausreichenden Erfolg erbracht. Ganz unlesbare Wörter seien zwar nur noch seltener aufgetreten, Peter habe aber weiterhin eine Reihe von Wörtern manchmal richtig und dann wieder falsch geschrieben.

Frau M. charakterisiert Peter als impulsiv, er kenne seine Grenzen nicht. Früher sei er immer recht witzig gewesen, so daß man ihm kleinere Frechheiten schnell verziehen

habe. In der letzten Zeit sei er zur „Nervensäge“ geworden. Er sei heute oft aggressiv und nur noch selten so charmant wie früher.

Peter ist nach Angaben von Frau M. früher nur selten krank gewesen. Wegen seiner dann häufigen Erkrankungen habe sie ihn ärztlich untersuchen lassen. Der Arzt habe jedoch keine für die verschiedenen Krankheiten gemeinsame organische Begründung finden können. Im weiteren Gespräch erfährt der Beratungslehrer von Frau M., daß Peter mit seinen Geschwistern gut auskomme und eine positive Beziehung zu Mutter und Vater habe. Die körperliche und psychische Entwicklung werden als komplikationslos geschildert. Frau M. möchte ebenso wie der Beratungslehrer erfahren, weshalb sich Peters Schulleistungen verschlechtert haben. Nach dem Gespräch mit Frau M. erscheint dem Beratungslehrer die Hinzuziehung anderer Fachleute zunächst nicht erforderlich. Organische Ursachen oder eine psychische Fehlentwicklung sind nach den vorliegenden Informationen als Begründung für Peters Leistungsschwäche unwahrscheinlich.

Untersuchung von Peter:

In einem einführenden Gespräch erfragt der Beratungslehrer Peters Einstellungen zur Schule und zu seinen Lehrern. Außerdem läßt er sich einen Tagesablauf schildern. Dabei erwähnt Peter, daß er abends oft nicht einschlafen könne. Besonders schlecht schlafe er am Abend vor einer Klassenarbeit ein. Peter äußert sich während des Gesprächs mit dem Beratungslehrer sehr lebhaft. Er beantwortet dessen Fragen ohne zu zögern.

Da das Thema „Angst“ im Untersuchungsgespräch mehrfach auftauchte, ergänzt der Beratungslehrer die Testbatterie um einen Fragebogen zur Schulangst. Er führt folgende Verfahren mit Peter durch:

- Prüfungssystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) von W. HORN;
- Grundintelligenztest CFT 2, Skala 2 von R.B. CATTELL und R. H. WEISS;
- Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. und 5. Klassen (DRT 4-5), Form B von R. MEIS;
- Fragebogen für Schüler zur Messung von Schulangst (FS 5-10) von V. GÄRTNER-HARNACH.

(5) Einzelbefunde

Gespräche und Schülerakte

In den Gesprächen ergaben sich Hinweise darauf, daß Peter ein lebhafter und impulsiver Junge ist. Während er im sozialen Bereich keine Schwierigkeiten zu haben scheint, sind bei schulischen Anforderungen Angst oder Aggressionen zu beobachten. Seine Schulleistungen sind seit dem 3. Schuljahr abgesunken. Die zunächst auf das Lesen und Rechtschreiben begrenzte Leistungsschwäche weitete sich in den folgenden Schuljahren auf andere Fächer aus. In den Gesprächen ergaben sich keine Hinweise auf organische Ursachen der Leistungsschwäche oder auf eine gestörte Persönlichkeitsentwicklung.

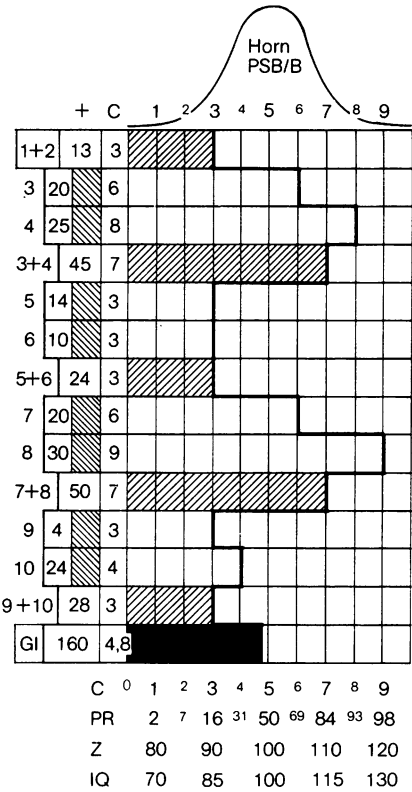


Abbildung 24: PSB-Profil eines 10;9 Jahre alten Schülers.

Im PSB erreichte Peter eine Gesamtleistung, die dem Prozentrang 46 entspricht (d.h. 45% seiner Altersgruppe erbringen in diesem Test eine schlechtere Leistung als er). Das Gesamtergebnis ist als durchschnittliche Leistung einzustufen. Eine Analyse des Testprofils zeigt, daß Peters Leistungen bei verbal gebundenen Aufgaben unterdurchschnittlich waren, während er bei Untertests, die abstrakt-logisches Denken oder technische Befähigung voraussetzen, überdurchschnittliche Ergebnisse erzielte.

Grundintelligenztest CFT 2

In diesem Intelligenztest, der nicht-verbale Aspekte der Intelligenz erfaßt, erreichte Peter ein überdurchschnittliches Ergebnis (Prozentrang 91).

Diagnostischer Rechtschreibtest

Peters Rechtschreibleistung in diesem standardisierten Schultest ist als extrem niedrig zu bezeichnen. Schlechter als er sind lediglich 2% der vergleichbaren Schüler. Die Fehleranalyse ergibt einen Fehlerschwerpunkt bei Wortdurchgliederungen.

Fragebogen für Schüler

In diesem Fragebogen, der verschiedene Faktoren der Schulangst erfaßt, erreichte Peter einen leicht überdurchschnittlichen Wert (Prozentrang 79). Eine Analyse des Gesamtergebnisses zeigt, daß Peter insbesondere Fragen zur „Leistungsbehindernden Aufregung und Nervosität“ (GÄRTNER-HARNACH 1973) zustimmend beantwortet.

(6) Gesamtbefund

Peter verfügt über eine durchschnittlich bis überdurchschnittlich hohe Begabung; Anforderungen, die vorwiegend sprachliche Fähigkeiten prüfen, zeigt er sich allerdings weniger gut gewachsen, während sein abstrakt-logisches Denken überdurchschnittlich entwickelt ist. Die geringe sprachliche Begabung wird auch in der weit unterdurchschnittlichen Rechtschreibleistung deutlich.

Schulische Leistungsanforderungen erlebt Peter als belastend. Er ist ängstlicher als andere Schüler und reagiert aggressiv auf Mißerfolge. Im nicht-leistungsbezogenen Kontakt ist Peter aufgeschlossen und lebhaft.

(7) Diagnose

Auf das Vorliegen einer Legasthenie kann geschlossen werden, wenn

- die Lese-/Rechtschreibleistung eines Pb deutlich von seinen übrigen Schulleistungen abweicht (MÜLLER 1974) und/oder
- die Diskrepanz zwischen allgemeiner Begabung und Lese-/Rechtschreibleistung erheblich ist (z.B. ANGERMAIER 1970).

Bei Peter kann aufgrund des in der Untersuchung festgestellten erheblichen Unterschiedes zwischen Intelligenz- und Rechtschreibleistung eine Legasthenie diagnostiziert werden.

Die bei Legasthenikern häufig feststellbare geringere sprachliche Begabung sowie eine Neigung zu impulsivem Verhalten (vgl. ANGERMAIER 1974, WAGNER 1976) liegen bei Peter ebenfalls vor und stützen die Diagnose.

Eine wesentliche Diskrepanz zwischen der Rechtschreibleistung und anderen Schulleistungen ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mehr festzustellen. Die Schulnoten des 2. und 3. Schuljahres lassen vermuten, daß die nicht rechtzeitig erkannte, unbehandelte Legasthenie zu einer Beeinträchtigung von Peters Schulleistungen auch in den nicht-sprachlichen Fächern geführt hat.

Die schlechten Leistungen wurden von Peter als Mißerfolg und Entmutigung erlebt und führten zur Entwicklung von Schulangst und aggressiven Verhaltensweisen. In der Untersuchung ergaben sich jedoch keine Hinweise auf eine ausgeprägte psychische Fehlentwicklung oder auf organische Ursachen.

(8) Empfehlungen und Prognose

Zur Behebung der Rechtschreibschwierigkeiten und der mit ihnen verbundenen psychischen Belastungen ist eine speziell auf Legastheniker ausgerichtete Förderung empfehlenswert. Da Peter bislang wenig Erfolg in der schulischen Fördergruppe hatte, sollte er einem individuellen Training zugeführt werden. Um eine intensive Förderung zu gewährleisten, erscheinen zwei Stunden Übungszeit wöchentlich empfehlenswert.

Die Häufigkeit von Mißerfolgen in anderen Schulfächern kann gemindert werden, indem auf eine Bewertung von Minderleistungen, soweit diese auf mangelhafte

Rechtschreibleistungen zurückführbar sind, verzichtet wird. Gute Leistungen sollten besonders hervorgehoben werden.

Die Durchführung der vorgeschlagenen Maßnahmen läßt bei unverändert günstigen familiären und sozialen Beziehungen erwarten, daß sich Peters Schulleistungen wieder bessern. Andernfalls wäre eine Untersuchung durch den Schulpsychologen angezeigt.

(9) Gutachten

Der Beratungslehrer trägt die oben dargestellten Ergebnisse der Lehrerkonferenz vor. Außerdem führt er ein Gespräch mit Peter und Frau M.

Literaturempfehlung

HELLER, K.: Intelligenzmessung. Neckarverlag, Villingen 1973 (Kap. II u. III).

KORNMAN, R.: Diagnose von Lernbehinderungen. Beltz, Weinheim 1977.

LANGFELDT-NAGEL, M. Der diagnostische Prozeß. In: Dt. Institut für Fernstudien (Hrsg.), Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 5/6, DIFF, Tübingen 1977.

THOMAE, H.: Prinzipien und Formen der Gestaltung psychologischer Gutachten. In: Handbuch der Psychologie, Bd. XI. Hogrefe, Göttingen 1967.

TISMER-PUSCHNER, I., FISSENI, H. J., TISMER, K.-G.: Das psychologische Gutachten in der Einzelfallberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.

3. Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen

Das hier angesprochene Problemfeld ist sehr heterogener Natur, was bereits in der Terminologie zum Ausdruck kommt. Dabei bedarf insbesondere die Verwendung des Begriffspaares „Störungen“ vs. „Schwierigkeiten“ einer Erläuterung.

Bis vor kurzem war es allgemein üblich, für den bezeichneten Problemkontext einheitlich den Terminus „Störungen“ zu verwenden. So findet man in der Literatur häufig Begriffe wie Sprachstörungen, Lernstörungen, Verhaltensstörungen u.ä. Nicht dieser Sprachgebrauch als solcher, sondern vielmehr die damit verknüpften einseitigen theoretischen Erklärungsmodelle zogen aber immer mehr Kritik auf sich, etwa wenn Verhaltensauffälligkeiten fast ausschließlich nur noch als individuell verursacht – im Sinne des sog. medizinischen Modells (vgl. 4.4.4.1) – gesehen wurden. Vertreter des Interaktionsmodells schlugen deshalb neuerdings vor, den in seiner *konnotativen* Bedeutung (Bedeutungshof oder „Gefühlsaura“, d.h. hinsichtlich irrationaler Aspekte) belasteten Begriff (vgl. 1.2.2.2) der „Störung“ durch den Terminus „Schwierigkeiten“ zu ersetzen.

Dabei muß man sich allerdings vergegenwärtigen, daß der *denotative* (sachlich, rational definierte) Bedeutungsgehalt eines Begriffs nicht zwangsläufig von einem bestimmten Erklärungsmodell abhängt. In bezug auf die Einführung des neuen Begriffs könnte man sogar umgekehrt argumentieren, daß der *psychologische* Inhalt von „Schwierigkeit“ viel eher eine individuumbezogene Fixierung des zugrundeliegenden Konzeptes nahelegen würde; so wird beispielsweise ein und dieselbe Aufgabe vom Schüler A als leicht, vom Schüler B hingegen als schwer empfunden. Andererseits ist die Assoziation des Störungsbegriffs mit einseitig beim Individuum ausgerichteten Ätiologien, insbesondere aber seine konnotative Fixierung in diese Richtung, vielfach nicht zu übersehen und als Faktum ernst zu nehmen.

Wenn wir uns im folgenden trotzdem für die Beibehaltung des Begriffs „Störungen“ entschieden haben, so hat dies vor allem drei Gründe:

- die bislang in der Forschungsliteratur fehlende Einheitlichkeit der Sprachregelung,
- die größere Vertrautheit mit dem Begriff der Störung, der unter denotativem Bedeutungsaspekt nur schwer zu rechtfertigende konzeptuelle Unterschiede zwischen „Störung“ und „Schwierigkeit“ (siehe oben).

Daraus läßt sich die Konsequenz ableiten, beide Begriffe prinzipiell synonym zu gebrauchen, d.h. nicht von vornherein einseitig auf bestimmte

theoretische Modelle hin festzulegen. Diese „weiche“ Lösung gestattet in jenen Fällen, wo eine Begriffsdifferenzierung aus sachlichen Gründen geboten erscheint, die Bevorzugung des einen oder anderen Begriffes, ohne gleichzeitig eine Entscheidung für alle anderen Verhaltensbereiche vorwegzunehmen (vgl. auch PONGRATZ 1978).

3.1. Die Sprache und ihre Störungen im Kindes- und Jugendalter

3.1.1. *Der individuelle Spracherwerb*

Das Wort „Sprache“ hat ein vielfältiges Bedeutungsspektrum. Im Hinblick auf die Sprachentwicklung wäre zwischen der Entwicklung des Sprachverständnisses auf der einen und der Entwicklung des Sprechens auf der anderen Seite sowie den sekundären Formen der Sprachentwicklung, wie Lesen und Schreiben, zu unterscheiden.

Nach DE SAUSSURE (1916/1917) gliedert sich die Sprache (*la language*) auf in *la langue*, das in der Sphäre des Abstrakten existierende System der Sprache, und in *la parole*, den individuellen Vollzug des Sprechens. Die individuelle Realisierung in laut- und schriftsprachlicher Form entsteht unter dem determinierenden Einfluß von *la langue* und interessierte vor allem die sprachpsychologische Forschung. Im folgenden soll zunächst die ontogenetische Entwicklung der gesprochenen Sprache beim normalen Kind skizziert werden.

3.1.1.1. Bedingungen der Sprachentwicklung

Normaler Spracherwerb ist eng mit der akustisch-optischen Entwicklung verbunden. Dabei gilt das Gehör als wesentliche Vorbedingung der Sprachentwicklung. Das Neugeborene reagiert auf Schallreize mit Pupillenveränderung und Anhalten des Atems. Richtungshören wird etwa im zweiten Lebensmonat festgestellt.

Da die Laute der menschlichen Sprache, die *Phoneme*, mit Hilfe des Gehörs wahrgenommen und differenziert werden, bleibt beim von Geburt an gehörlosen Kind wegen Ausfalls des auralen Empfängers die spontane Sprachentwicklung aus. Unterschiede zwischen hörenden und gehörlosen Kindern lassen sich bereits während der Zeit des Lallens feststellen. Das gehörlose Kind lallt weniger. Darüber hinaus fehlen der Stimme sowohl die natürliche Modulation als auch der natürliche Klang. Die Ausbildung der Sprache bei Gehörlosen ist unter fachlicher Anleitung ein schwieriger und langwieriger Vorgang. Die dabei verwendeten Methoden sind vielfältig und machen eine besondere Beschulung der Kinder erforderlich.

Auch der Gesichtssinn ist für die normale Entwicklung der Sprache von Bedeutung. Blindgeborene Kinder erlernen trotz intakten Gehörs die Spra-

che oft verspätet. Ein wesentlicher Grund für diese Tatsache dürfte darin liegen, daß die Mundbewegungen des Sprechenden, dessen Mimik sowie die das Sprechen begleitenden und veranschaulichenden Gebärden nicht wahrgenommen werden können.

Wichtig für die normale Sprachentwicklung ist weiterhin die allgemein körperlich-geistige Verfassung des Kindes. Motorische Entwicklungsrückstände und Sprachentwicklungsverzögerung sind häufig gemeinsam auftretende Phänomene. Bei Geistigbehinderten beginnt die Sprachentwicklung oft, jedoch nicht immer, verspätet. Nach CASSEL (1949) fangen 65% der geistig behinderten Kinder erst nach dem dritten Lebensjahr an zu sprechen. Für die Auftretenshäufigkeit von Sprachstörungen bei Geistigbehinderten werden in der einschlägigen Literatur Zahlen zwischen 60% und 80% angegeben.

Schließlich ist es für den Einsatz und Verlauf der Sprachentwicklung wesentlich, ob das Kind in einer sprechenden Umwelt aufwächst, zu der es zumindest ausreichende emotionale Beziehungen aufnehmen kann. Extrem vernachlässigte und von der Umwelt isolierte Kinder entwickeln unter Umständen gar keine Sprache oder bestenfalls eine kaum verständliche Eigensprache.

3.1.1.2. Prälinguistische Äußerungen der frühen Kindheit

Erste lautliche Äußerungen lassen sich bereits bei Föten beobachten. CARMICHAEL (1946) berichtet über Beobachtungen MINKOWSKIS, der bei einem frühgeborenen fünf Monate alten Fötus von 280 mm Länge bereits schwache Laute registrierte. Nach DEWEY (1935) stellten BOLAFFIO und ARTOM bei einem 330 mm großen Fötus ebenfalls schwache Schreie und spontane Bewegungen fest. Der Mechanismus zur Produktion von Lauten ist also bereits erhebliche Zeit vor dem normalen Geburtstermin ausgebildet.

In der Regel beginnt die Lautproduktion mit der Geburt. Der sog. Geburtsschrei hat dabei ausschließlich physiologische Bedeutung. Über Art und Häufigkeit der in den folgenden ersten Lebensmonaten produzierten lautlichen Äußerungen liegen zahlreiche Untersuchungen vor. Besonders umfassend sind die Erhebungen IRWINS und seiner Mitarbeiter (1941-1952), deren Methode und Ergebnisse in rund 30 Artikeln niedergelegt wurden. Einige der wichtigsten Befunde IRWINS (IRWIN 1947, 1948, 1949; IRWIN u. CURRY 1941, IRWIN u. CHEN 1946) lassen sich wie folgt zusammenfassen:

In den ersten 30 Lebensmonaten werden mehr Vokale als Konsonanten produziert. Durchschnittlich verwendet das zwei Monate alte Kind 4,5 verschiedene Vokale und nur 2,7 verschiedene Konsonanten. Die Anzahl der produzierten Vokaltypen nimmt im ersten Lebensjahr ständig zu, doch sobald das erste Wort gesprochen wird, kommt es zu einem rapiden Anwachsen des Bestandes an Konsonantentypen.

Mit 2 ½ Jahren verwendet das Kind praktisch alle Vokale, aber erst $\frac{2}{3}$ der Konsonanten der englischen Normalsprache. Geschlechtsunterschiede sind dabei nicht vor dem 26./27. Lebensmonat zu beobachten. Erst nach diesem Zeitpunkt übertreffen die Mädchen die Jungen hinsichtlich aller Kategorien der Lautproduktion.

Die aufgeführten Ergebnisse stellen nur einen Bruchteil der Befunde dar, machen jedoch deutlich, daß es bereits bei den prälinguistischen Äußerungen Gesetzmäßigkeiten gibt. Eine Erklärung bietet die „*organistische Theorie*“, wie sie etwa von GOLDSTEIN (1948) vertreten wird. Der zugrundeliegende Gedanke besagt, daß auch die Entwicklung der Sprache in Richtung vom Älteren zum Jüngeren und von den inneren zu den äußeren Organen verläuft. Die sich vergrößernde Mundhöhle (bedingt u.a. durch die veränderte Körperlage), die durch den Übergang zu festeren Speisen zunehmende Übung der Mundmuskulatur und schließlich das Vorhandensein erster Zähne sind demnach als Ursache der beobachteten Gesetzmäßigkeiten anzusehen.

In der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres produziert das Kind zahlreiche Laute, die in seiner muttersprachlichen Umwelt keinen Bestand haben. Im 8./9. Lebensmonat kommt es zu einer Reduktion auf das Lautsystem der Muttersprache. LEWIS (1951), der diese Veränderung durch die Rolle der Nachahmung erklärt, unterscheidet bei diesem Prozeß drei Stadien. Im ersten Stadium, das den Zeitabschnitt zwischen Geburt und viertem Lebensmonat umfaßt, reagiere das Kind auf menschliche Lautäußerungen mit eigener Lautproduktion. Danach folge ein Stadium der Pause oder Reduzierung, in der das Kind darauf achte, in welcher Situation die erlebte Lautproduktion statfinde. Im dritten Stadium schließlich beginne das Kind, die eigene Lautproduktion der der Umwelt anzugleichen. Zwischen dem vierten und achten Lebensmonat begreift also das Kind „sozusagen die Pointe des Witzes, den man Sprache nennt“ (HÖRMANN 1970, S. 294).

3.1.1.3. Die Anfänge des Sprechens

Die Angaben über das Auftreten des ersten Wortesschwanken beträchtlich. Der genannte Zeitraum umfaßt die Spanne vom 10. bis zum 17. Lebensmonat. Grund für diese differierenden Werte sind sowohl unterschiedliche Erfassungskriterien der entsprechenden Untersuchungen als auch abweichende Auffassungen darüber, was als erstes Wort anzusehen sei.

Eltern erwarten das erste Wort ihres Kindes oft ungeduldig und neigen dazu, den lautlichen Äußerungen von einem bestimmten Alter ab bereits weitgehend festgelegte Bedeutungen zuzuschreiben. Erst längere Beobachtung kann jedoch Aufschluß darüber geben, ob ein Lautgebilde auch in verschiedenen Situationen in konstanter Weise gebraucht wird. Inwieweit allerdings dieser Bedeutungsinhalt

schon bei der Erstverwendung vorhanden war, ist rückwirkend häufig nicht mehr festzustellen.

Da die ersten Wörter global gebraucht werden, spricht man auch von „*Einwortsätzen*“. „Mama“ kann sowohl bedeuten „Mama, komm her!“ als auch „Mama, gib mir etwas zu essen!“ usw. Der konkrete Inhalt läßt sich nur aus der Situation erschließen, die so Mitträger der Bedeutung ist. Der sog. Einwortsatz wird in der Regel ein halbes Jahr verwendet, um schließlich von dem flexionslosen *Mehrwortsatz* abgelöst zu werden. Als Zeitpunkt des Auftretens erster Mehrwortsätze gilt durchschnittlich der 18. Lebensmonat. Nach dem Erscheinen erster Wörter kommt es zu einem rapiden Anwachsen des Wortschatzes. Die starke Zunahme des Vokabulars hält über die Vorschulzeit an und verringert sich erst während der (Grund-)Schulzeit. Nach SMITH (1926) beherrscht das zweijährige Kind durchschnittlich knapp 300, das dreijährige bereits ca. 900 Wörter. Dabei sind erhebliche individuelle Unterschiede zu beobachten. Außerdem erbrachten neuere Untersuchungen wesentlich höhere Werte (vgl. NICKEL 1975a).

3.1.1.4. Satzstruktur und grammatikalische Form

Etwa im zweiten Lebensjahr verbindet das Kind Wörter zu Sätzen, die zu meist unvollständig sind. Diese Sätze bestehen überwiegend aus mehreren Substantiven und einem Verb und sind durch das Fehlen von Pronomina, Präpositionen und Konjugationen gekennzeichnet. Mit vier Jahren schließlich spricht das Kind vollständige Sätze, die durchschnittlich aus sechs bis acht Wörtern bestehen und einen gewissen Komplexitätsgrad haben.

Nach HAHN (1948) sind die ersten erweiterten Sätze und Satzgefüge bereits gelegentlich im zweiten Lebensjahr zu beobachten. Bei Einzelgeborenen machen sie während 3 ½ und 4 ½ Jahren bereits 6% bis 7% der Gesamtzahl aller gesprochenen Sätze aus. Nach SHIRE (1945) läßt die Verwendung von Satzgefügen und Satzreihen im Vorschulalter Aussagen darüber zu, ob der spätere Leselernprozeß gut bewältigt wird. Kinder, die das Lesen nur mit Schwierigkeiten erlernen, sollen sich durch allgemeine linguistische Unreife auszeichnen und insbesondere wenig strukturierte Sätze verwenden.

Kleinkinder sprechen zunächst nur über Gegenstände oder Ereignisse, die in die unmittelbare Situation eingebettet sind. Dies wird von LEWIS (1951) damit erklärt, daß das Kind Sprechen in der ersten Zeit dazu benütze, die Aufmerksamkeit der Umwelt auf Objekte oder Ereignisse zu lenken, die es sich im Augenblick wünscht. Das Sprechen habe damit zunächst die Funktion der Bedürfnisbefriedigung. Das Gespräch der Erwachsenen mit dem

Kind sei der entscheidende Faktor, der es zum Gebrauch des Futurs und dann des Perfekts führe.

Die Verwendung von Pronomina erreicht mit 3 ½ Jahren ihr Maximum und fällt mit zunehmendem Alter eher ab. Die Pronomina „ich“, „mir“ und „mein“ spielen dabei eine besondere Rolle. Der Gebrauch von Adjektiven und Artikeln nimmt ebenfalls bis zum vierten Lebensjahr fortlaufend zu, so daß das normale 4 bis 4 ½jährige Kind damit in der Lage ist, grammatikalisch einwandfreie Sätze zu produzieren.

3.1.1.5. Die Verständlichkeit des Gesprochenen

Die Sprache des Kleinkindes ist nicht immer einfach zu verstehen. Der Grad der Verständlichkeit ist abhängig vom Alter des Kindes, der Vertrautheit des Hörers mit dem sprechenden Kind bzw. mit Kleinkindern überhaupt, der Genauigkeit, mit der das Kind Lautgebilde produziert, und seiner Stimmlage.

Mit zunehmendem Alter nähert sich die Verständlichkeit der kindlichen Sprache immer mehr dem allgemeinen Standard. Die Korrelation zwischen dem Alter und der Fähigkeit, Laute exakt auszusprechen, beträgt nach WELLMANN u.a. (1931) $r = .80$. DAVIS (1937) fand, daß 75,7% der 5 ½jährigen, 90,9% der 6 ½jährigen und 90,4% der 9 ½jährigen ihrer Stichprobe korrekt artikulierten. Dieses Ergebnis wie auch ein gleicher Befund von POOLE (1934) lassen den Schluß zu, daß das „normale“ Kind im 6. Lebensjahr so gut wie alle Sprachlaute seiner Muttersprache richtig bilden kann.

Während beim Vorschulkind noch recht verschiedene Artikulationsmängel auftreten können, sind bei älteren Kindern überwiegend die gleichen Schwierigkeiten in der Lautbildung zu beobachten. Bei Artikulationsfehlern und Lautbildungsschwächen ist damit vom sechsten Lebensjahr ab das Heranziehen eines Sprachtherapeuten dringend erforderlich, da nach diesem Alter eine Rückbildungstendenz durch Selbstkorrektur nicht mehr zu erwarten ist.

3.1.1.6. Gruppenspezifische Unterschiede des Spracherwerbs

Von besonderer Bedeutung für den Spracherwerb hat sich der *sozio-ökonomische Hintergrund der Familie* erwiesen, da mit ihm das sprachliche Milieu weitgehend korreliert ist. Infolge der geringeren Anregungen durch das Elternhaus zeigen Kinder aus unteren Schichten, gemessen an den Normen des Mittelstandes, in allen linguistischen Kriterien niedrigere Leistungen. Zu den zahlreichen bisher vorliegenden Befunden vgl. 5.1.2 u. Bd. II, 1.4. Auch *zwischen den Geschlechtern* bestehen teilweise Unterschiede in der Sprachentwicklung zugunsten der Mädchen, selbst wenn diese Differenzen im Kleinkind- und Vorschulalter nicht so stark hervortreten wie die, die

durch den Einfluß der sozio-ökonomischen Schichten bedingt sind. Außerdem erweisen sich Jungen auf einzelnen Gebieten (z.B. Wortkenntnis, Umfang des Wortschatzes) sogar als überlegen. Die aus älteren Untersuchungen abgeleitete Annahme, wonach Mädchen durchweg bessere sprachliche Leistungen zeigen, konnte durch nachfolgende Erhebungen nicht bestätigt werden (vgl. dazu NICKEL 1975a). Jedoch lernen Mädchen zum einen schneller Lesen, zum anderen sind Kinder, die Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens haben, überwiegend männlichen Geschlechts. Auch treten, wie mehrfach nachgewiesen, Sprachbehinderungen wie Stottern, Stammeln usw. bei Jungen erheblich häufiger auf.

Schließlich ist noch die Bedeutung der *Institutionalisierung* auf die Sprachentwicklung hervorzuheben. Heimkinder schreien im ersten Lebensjahr signifikant mehr und bereits im zweiten Lebensmonat wird deutlich, daß sie hinsichtlich Häufigkeit und Vielfalt der geäußerten Phoneme den in einer Familie aufwachsenden Kindern unterlegen sind. Je länger das Kind im Heim verbleibt, desto größer wird nicht nur der sprachliche, sondern auch der intellektuelle und emotionale Entwicklungsrückstand (vgl. 5.1). Diese vielfach bestätigte Beobachtung hat dazu geführt, daß heute die Bedingungen der Heimerziehung erheblich verbessert worden sind.

3.1.2. Sprachbehinderungen im Kindes- und Jugendalter

3.1.2.1. Begriffsbestimmung

In unserer Gesellschaft wird die Fähigkeit, effektiv mit anderen zu kommunizieren, in besonderem Maße belohnt. Schulischer Erfolg und damit zusammenhängend die Einnahme gehobener beruflicher Positionen wie auch der soziale Status sind nicht zuletzt durch den effektiven Einsatz von Kommunikation zu erklären.

Innerhalb der Gesellschaft unterscheiden sich die Individuen hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten beträchtlich. Damit stellt sich die Frage, welcher Grad der Beherrschung von Laut- und Schriftsprache als „normal“ anzusehen bzw. wann von Sprachbehinderung zu sprechen ist.

Das Problem liegt in dem Verständnis des Terminus „Normalität“. Je nachdem, ob man zu ihrer Beantwortung den statistischen oder gesellschaftlichen Normbegriff (vgl. 2.2.4) heranzieht, wird sich die Population der Sprachbehinderten nicht nur zahlenmäßig, sondern auch hinsichtlich der ihr zuzurechnenden Erscheinungsbilder beträchtlich verändern. Liegt z.B. der Ausgangspunkt der Überlegung beim gesellschaftlichen Normbegriff und bezieht man die Befunde BERNSTEINS und anderer mit ein, so lassen die an der Mittelschicht orientierten Normen die Sprache all jener, die ausschließlich den restringierten Kode beherrschen, als „anormal“ und verändere-

rungsbedürftig erscheinen. Bei Zugrundelegung des statistischen Normbegriffs bleibt die Schwierigkeit bestehen zu entscheiden, ab welchem Grad der Abweichung vom Mittelwert von einer sprachlichen Behinderung zu sprechen ist und der Einsatz besonderer pädagogischer Maßnahmen erforderlich wird.

So interessant von Normbegriffen ausgehende Reflexionen auch erscheinen mögen, bei der Definition der Sprachbehinderung wird ihnen heute noch wenig Platz eingeräumt. Dies ist um so bedauerlicher, als sich das Feld der speziell zu betreuenden Kinder und Jugendlichen somit nur schwere eingrenzen läßt.

Vorläufig wird in Anlehnung an VAN RIPER (1963) von einer *Sprachbehinderung* dann die Rede sein, wenn die laut- bzw. schriftsprachlichen Äußerungen oder das Sprachverständnis eines Individuums so weit von denen anderer Menschen abweichen, daß die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst gelenkt, die Kommunikation gestört oder eine Fehlanpassung des Betroffenen bewirkt wird. Dieser Definition zufolge ist Sprachbehinderung nicht nur eine Frage der Abweichung von einer Norm, sondern auch eine Frage des subjektiven Betroffenseins.

3.1.2.2. Klassifikation der Sprachbehinderungen

Sprachbehinderungen lassen sich nach ihren Ursachen klassifizieren. Diese können organisch, psychogen oder milieubedingt sein. Eine weitere Klassifikationsmöglichkeit ist nach HEESE (1967) darin zu sehen, welche Strukturbereiche der Sprache betroffen sind. Einteilungen von Sprachbehinderungen sind damit unter verschiedenen Gesichtspunkten möglich. Jedes klassifikatorische Vorgehen wird jedoch dann fraglich, wenn die Zuordnung nach dem zugrundeliegenden Aspekt nicht mehr eindeutig gelingt, wenn sich also z.B. für eine Sprachbehinderung mehrere Ursachen annehmen lassen.

Im folgenden wird aus pragmatischen Gründen die Klassifikation von BECKER u. SOVÁK (1971) übernommen. Diese unterscheiden grundsätzlich zwischen Entwicklungsstörungen der Sprache und früh- oder später erworbenen Störungen der ausgebildeten Sprache.

3.1.2.3. Entwicklungsstörungen der Sprache

Zu den Entwicklungsstörungen der Sprache rechnen BECKER u. SOVÁK (vgl. auch HELLER 1972) die verzögerte Sprachentwicklung, das Stammeln, den Dysgrammatismus sowie Störungen beim Erlernen des Lesens und Schreibens. Zur Behandlung der Lese- und Rechtschreibschwächen vgl. 3.2.

(1) *Verzögerte Sprachentwicklung*

Von einer einfachen Sprachentwicklungsverzögerung wird gesprochen, wenn sich die Sprache bei intaktem Gehör und normaler Intelligenz bis zum 3. Lebensjahr nicht altersentsprechend entwickelt hat, wobei die sprachlichen Rückstände bis ins 7./8. Lebensjahr andauern können. Solche Kinder haben im allgemeinen wenig gelallt, und erste Sprechversuche sind verspätet aufgetreten. Der Wortschatz beschränkt sich auf eine kleine Zahl von Wörtern, die oft gestammelt oder auf ein bis zwei Silben reduziert werden. Lange Zeit hindurch erfolgt die Verständigung durch hinweisende Gebärden. Das Sprachverständnis der Kinder kann jedoch relativ gut sein. Der sprachliche Zustand ist sehr unterschiedlich und kann sich noch im dritten Lebensjahr als Stummheit darstellen. Bleibt sie trotz guten Gehörs und durchschnittlicher Intelligenz über das dritte Lebensjahr hinaus bestehen, so wird von „*Hörstummheit*“ gesprochen, die neueren Beobachtungen zufolge zentral bedingt ist, d.h. auf einer frühkindlichen Hirnschädigung beruht. Diese Hirnschädigung kann allein die Sprachregion oder auch andere Bereiche, z.B. die Motorik, betreffen.

Hereditäre Faktoren als Gründe für eine verzögerte Sprachentwicklung sind lange Zeit überschätzt worden (LUCHSINGER u. ARNOLD 1970). Neuerdings wird mehr die Bedeutung exogener Bedingungen betont. Im einzelnen können als *Ursachen* in Frage kommen:

- angeborener, konstitutioneller und oft vererbbarer Sprachschwächety-
pus als Grundlage verzögerter Sprachentwicklung;
- Vernachlässigung des Kindes bezüglich Pflege und sprachlicher Anregung (Deprivationssyndrom);
- frühkindliche Hirnschädigung;
- körperliche Entwicklungsverzögerung;
- Organerkrankungen der peripheren Sprechwerkzeuge;
- Stoffwechselstörungen.

Die Prognose ist abhängig von Früherkennung und Frühbehandlung. Bei leichteren Fällen ist oft eine spontane Besserung feststellbar.

(2) *Stammeln*

Unter Stammeln (funktionelle oder infantile *Dyslalie* bzw. artikulatorische *Dyspraxie*) versteht man die „Unfähigkeit, bestimmte Laute bzw. Lautverbindungen auszusprechen oder richtig zu bilden, wie es die phonetischen Gesetze der verwendeten Sprache vorschreiben“ (LUCHSINGER u. ARNOLD 1970, S. 450). Stammeln ist eine der häufigsten Sprachstörungen im Kindesalter. Bei jüngeren Kindern sind artikulatorische Mängel eine entwicklungsbedingte Erscheinung, die als *physiologisches Stammeln* be-

zeichnet wird. Diese entwicklungsbedingten Ungenauigkeiten der Lautbildung verschwinden in der Regel spontan bis zum sechsten Lebensjahr. Bei manchen Kindern bleiben jedoch die Aussprachestörungen über das Einschulungsalter hinaus bestehen und bedürfen einer besonderen Behandlung, da die Ursachen des Stammelns tiefgreifend sein und Lernschwierigkeiten nach sich ziehen können.

BÖHME (1974, S. 182) bezeichnet das Stammelns als einen „Sammeltopf zahlreicher Krankheitsbilder“. Als mögliche *Ursachen* der Dyslalie kommen in Frage:

- schädliche Umwelteinflüsse durch schlechte sprachliche Vorbilder, fehlende Anregung zum Sprechen oder allgemein ungünstige soziale Umstände;
- auditive Wahrnehmungsstörungen, also eine herabgesetzte Fähigkeit zur Lautunterscheidung;
- Anomalien der Sprechwerkzeuge;
- Störungen der Aussprache aufgrund frühkindlicher Hirnschädigung.

Bei der Diagnose ist neben der Lautbestandsaufnahme die Überprüfung des Gehörs sowie der phonematischen Differenzierungsfähigkeit notwendig. Darüber hinaus sind die Milieueinflüsse zu beachten. Die Prognose der (behandelten) Dyslalien ist, ausreichendes Gehör und normale Intelligenz vorausgesetzt, günstig.

(3) *Dysgrammatismus*

Unter Dysgrammatismus versteht man „das Unvermögen, die Sprache nach den Regeln der Wort- und Satzlehre richtig zu gebrauchen“ (BECKER u. SOVÁK 1971, S. 115).

Nach LIEBEMANN (1901) lassen sich unterschiedliche *Schweregrade* dysgrammatischer Ausfälle beschreiben. Stufe I: Das Kind ist weder in der Lage, Sätze richtig zu bilden noch nachzusprechen. Es verwendet strukturlose Worthaufen (Agrammatismus). Stufe II: Die Spontansprache ist asyntaktisch und flexionslos, doch gelingt das Nachsprechen von Sätzen. Stufe III: Konjugation und Deklination werden nicht richtig eingesetzt. Weiterhin treten Mängel beim Gebrauch der Zeiten auf.

Bis zum vierten Lebensjahr ist der Dysgrammatismus eine entwicklungsbedingte Erscheinung. Ein nach diesem Zeitpunkt fortbestehender Dysgrammatismus ist Symptom herabgesetzter Wahrnehmungs- und Verallgemeinerungsprozesse. Als *Ursachen* werden genannt:

- angeborene Spachschwäche, bei der sich nach verzögerter Sprachentwicklung im Gefolge von Stammelns Dysgrammatismus einstellen kann;
- geistige Entwicklungsstörung;
- frühkindliche Hirnschädigung;

- Vernachlässigung;
- Schwerhörigkeit.

Bei der Diagnose wird der grammatische Sprachentwicklungsstand festgestellt. Darüber hinaus müssen Untersuchungen von Gehör, Intelligenz sowie des sozialen Hintergrundes vorgenommen werden. Die Behandlung des Dysgramatismus durch Sonderpädagogen oder Logopäden erfordert Geduld und Mühe. Der Erfolg ist vom Grad der Störung sowie vom körperlichen und geistigen Entwicklungszustand abhängig.

3.1.2.4. Früh- und späterworbene Störungen der Sprache

Die zahlreichen Erscheinungsformen früh- und späterworbener Sprachbehinderungen lassen sich je nachdem, welche der für die Sprache wichtigen Funktionen betroffen sind, in impressive, zentrale, expressive und reaktive Störungen unterteilen.

(1) Impressive Störungen

Impressive Störungen der Sprache werden durch Beeinträchtigungen des Hörens verursacht. Wie bereits dargelegt, ist das intakte Gehör eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung der Sprache. Je nach Art und Grad des Hörausfalls unterbleibt entsprechend die Sprachentwicklung des von Geburt an hörgeschädigten Kindes oder sie erfolgt erschwert, und Sprachgebrauch sowie Sprechfähigkeit zeigen charakteristische Fehler. Die Sprache von Geburt an *Gehörloser* weist Besonderheiten der Sprechatmung und Veränderungen der Stimme auf. Die Artikulation, die mit großem Kraftaufwand erfolgt, ist ungenau und fehlerhaft, die Spechakzente sind verändert. Schließlich fallen dysgrammatische Fehler wie Auslassung der Zeitwörter und Verwechslungen der Wortordnung auf. Tritt die Hörschädigung nach dem Erwerb der Sprache ein, so bleibt die Sprache zwar erhalten, doch kommt es wegen der fehlenden oder eingeschränkten auditiven Rückkoppelung zu Schädigungen der Aussprache. Wie gravierend diese sind, hängt zum einen von Art und Grad der späterworbene Hörschädigung ab, zum anderen davon, in welchem Alter sie eintritt.

Die Diagnose von Hörschädigungen ist nur nach exakter Hörprüfung und psychologischer Untersuchung möglich.

(2) Zentrale Sprachstörungen

Bei den zentralen Sprachstörungen ist die Gesamtfunktion der Sprache im Sinne von „language“ betroffen. Es handelt sich dabei um einen Verlust der linguistischen Symbolisation, der durch einen erworbenen Defekt des Großhirns verursacht wird. Je nachdem, ob diese Hirnschädigung vor oder nach dem Erwerb der Sprache aufgetreten ist, wird entweder die Fähigkeit

beeinträchtigt, sprachliche Funktionen zu entwickeln oder es kommt zu einem teilweisen bzw. völligen Verlust der bereits ausgebildeten Sprache.

Unter den infolge von Hirngefäßerkrankungen, Hirntumoren und Hirnverletzungen auftretenden *Aphasien* bzw. *Dysphasien* wird ein Krankheitsbild verstanden, bei dem der Betroffene bereits ausgebildeter Sprache verlustig geht. Der Gebrauch der Bezeichnung „infantile Aphasie“ ist diesem Verständnis entsprechend nicht zulässig; er erklärt sich jedoch damit, daß (gleich auf welcher Stufe der Sprachentwicklung) motorische und sensorische Formen auftreten, deren Symptomatik und Auswirkungen auf die Persönlichkeit einander ähnlich sind.

Die klassische Aphasielehre unterscheidet nach lokalisatorischen und topischen Gesichtspunkten:

- *Motorische Aphasie*, bei der bei erhaltenem Sprach- und Leseverständnis die Fähigkeit zum willkürlichen und selbständigen Sprechen verlorengeht. Aufforderungen werden verstanden und befolgt.
- *Sensorische Aphasie*, bei der das Sprach- und Leseverständnis ausgefallen ist. Erhalten bleibt die Fähigkeit zum Sprechen. Aufforderungen werden aufgrund des fehlenden Sprachverständnisses nicht richtig befolgt.
- *Amnestische Aphasie*, die durch erhaltenes Sprachverständnis einerseits und Wortfindungsstörungen andererseits charakterisiert wird.

Reine Aphasieformen sind allerdings sehr selten; die Mehrzahl auftretender Aphasien stellt Mischformen dar, bei denen der eine oder andere klassische Typ stärker in den Vordergrund tritt.

(3) *Expressive Störungen der Sprache*

Zu den expressiven Störungen der Sprache rechnen BECKER u. SOVÁK (1971) die Dysarthrien, die Dysglossien und die Stimmstörungen.

(a) *Dysarthrien*

Bei den Dysarthrien handelt es sich um „Störungen der Aussprache infolge von Erkrankungen der zerebralen Zentren, Bahnen und Kerne der am Sprechvorgang beteiligten Nerven“ (LUCHSINGER u. ARNOLD 1970, S. 713). Die Symptome der Dysarthrien sind von Sitz und Ausmaß der zentralen Schädigung abhängig. Stets ist jedoch der gesamte Sprechvorgang betroffen. Es kommt also zu einer Störung von Artikulation, Akzentuierung und Phonation. Hinsichtlich der Schwere lassen sich zahlreiche Abstufungen bis hin zum Sprechunvermögen (Anarthrie) beobachten. Bei einigen Formen von Dysarthrien bzw. Anarthrien tritt als zusätzliches Symptom Speichelfluß auf. Ursache der Dysarthrien sind verschiedene Innervationsstörungen, die im Gefolge von Geburtsschädigungen, Hirnverletzungen, Durchblutungsstörungen usw. auftreten.

Die Diagnose geschieht nach umfassender neurologischer und inter-

nistischer Untersuchung. Der Behandlung des Grundleidens folgen symptomatisch ausgerichtete Behandlungsprogramme. Bei Dysarthrien aufgrund von Geburtsschädigung und Infektionskrankheiten, etwa Encephalitis, läßt sich durch andauernde Behandlung oft weitgehende Besserung erzielen.

(b) *Dysglossien*

Bei den Dysglossien (symptomatische *Dyslalien* bzw. traumatische Störungen des Sprechens) handelt es sich um Störungen der Aussprache aufgrund von organischen Veränderungen der peripheren Organe des äußeren Sprechvorgangs. Die Ursache von Funktionsmängeln können angeborene Mißbildungen, Wachstumsstörungen, Erkrankungen und insbesondere Unfälle sein. Die weitere Gliederung der Dysglossien erfolgt entsprechend den anatomisch unterscheidbaren Teilen der Sprechwerkzeuge.

- *Dysglossia labialis*: Veränderungen der Lippen infolge von Fazialislähmung, Verletzung oder angeborener Hasenscharte führen zu Aussprachestörungen der Lippenlaute.
- *Dysglossia dentalis*: Anomalien von Zahnstellung, Bißform und Kieferstellung sowie fehlende Schneidezähne während des Zahnwechsels können (müssen jedoch nicht) Störungen der S-Bildung bewirken.
- *Dysglossia lingualis*: Durch Lähmungen oder Verletzungen der Zunge kommt es je nach dem Grad des Funktionsausfalls zu einer mehr oder weniger verwaschenen, undeutlichen Aussprache.
- *Dysglossia palatalis*: Der weiche Gaumen trennt Mundhöhle und Nasenräume voneinander. Bei fehlerhafter Funktion des Gaumensegels ist eine pathologische Verbindung von Mund- und Nasenhöhle die Folge. Die vermehrte Nasenresonanz führt zu einem näselnden Klang der Sprache. Da der Nasenraum in einem solchen Fall geöffnet ist, obwohl er geschlossen sein sollte, wird bei vermehrter Nasenresonanz von *offenem Näseln* gesprochen. Die Ursachen können angeboren organisch, erworben organisch oder funktionell sein. Eine bekannte Gaumenmißbildung ist die Gaumenspalte.
- *Dysglossia nasalis*: Wenn infolge von allergischen bzw. entzündlichen Schwellungszuständen, Geschwülsten oder Verwachsungen der tönende Luftstrom nicht in die Nase gelangen kann, kommt es zum *geschlossenen* oder *verstopften Näseln* mit der sog. Stockschnupfensprache.

(c) *Stimmstörungen*

Stimmstörungen treten im Kindesalter und bei Sprecherberufen besonders häufig auf. Die Angaben für die Auftretenshäufigkeit bei Kindern

variieren zwischen 22,8% (HIROTO 1960) und 7,1%. Charakteristisches Symptom von Stimmstörungen ist Heiserkeit in unterschiedlichen Ausprägungsgraden. Von der Vielfalt möglicher Stimmstörungen sind im Kindes- und Jugendalter insbesondere die hyperkinetische Dysphonie, Stimmlippenknötchen sowie Mutationsstörungen der Stimme von Bedeutung.

30% bis 40% der im Kindesalter beobachteten Heiserkeitsformen beruhen auf einer *hyperkinetischen Dysphonie*. Ursache dieser Störung ist ein unökonomischer Stimmgebrauch. Die Stimme ist heiser bzw. rauh und wird nach längerer Sprechbelastung intensitätsschwach und leise. Der Sprecher empfindet Schmerzen im Kehlkopfbereich, Räusperzwang und Trockenheitsgefühle.

Stimmlippenknötchen werden bei Kindern auch als Schrei- oder Brüllknötchen bezeichnet. Im Kindesalter erkranken daran vorwiegend Knaben, im Erwachsenenalter dagegen überwiegend Frauen, insbesondere Lehrerinnen und Erzieherinnen. Auslösender Faktor für die Entstehung von Stimmlippenknötchen ist ein chronischer Stimmißbrauch wie Schreien, lautes Sprechen in einer geräuschvollen Umgebung usw. wobei die Leistungsfähigkeit des Kehlkopfes überschritten wird. Die Folge von Stimmlippenknötchen ist eine heisere und rauhe Stimme, die in schweren Fällen sogar aphonisch klingen kann.

Bei Stimmlippenknötchen im Kindesalter gilt es, die stimmlichen Gewohnheiten (etwa mit Hilfe verhaltenstherapeutischer Methoden) zu ändern.

Mutationsstörungen der Stimme liegen vor, wenn sich nach dem physiologischen Stimmwechsel die Sprechstimmlage nicht den altersentsprechenden physiologischen Gegebenheiten angepaßt hat. Die lavierten Mutationsstörungen sind akustisch wenig auffällig und werden im allgemeinen durch eine hohe Sprechstimmlage gekennzeichnet. Diese Störung verlangt jedoch deswegen Aufmerksamkeit, weil bei Sprechbelastung wegen unphysiologischer Stimmgebung weitere Symptome auftreten können. Bei der akustisch auffälligen Fistelstimme sind ein plötzliches Umschlagen der Stimme nach oben oder unten, Heiserkeit und Pressen zu beobachten. Die Folge einer solchen längeranhaltenden Störung sind Stimmermüdung, Räusperzwang und Hypersekretion. Darüber hinaus hat eine Fistelstimme psychologische und soziale Bedeutung.

Die Behandlung von Mutationsstörungen verläuft vor allem dann rasch und erfolgversprechend, wenn diese frühzeitig erkannt werden.

(4) Reaktive Störungen der Sprache

(a) Stottern

Beim Stottern (Balbuties oder Dysphemie oder Spasmophemie) handelt es sich um eine Störung des Sprechablaufs, die sich charakterisieren läßt durch unwillkürliche hörbare oder leise Wiederholungen bzw. Dehnungen von Lauten, Silben und einsilbigen Wörtern. Durch gleichzeitig auftretende Aktivitäten des Sprechapparats selbst, durch Mitbewegungen im Bereich der Mimik oder des Körpers kann die Auffälligkeit der Störung erhöht werden. Außerdem treten beim Betroffenen emotionale Zuständlichkeiten auf, die von Aufregung bis zu starken Angstreaktionen reichen.

Das Stottern beginnt in der Mehrzahl der Fälle zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr, wobei Jungen etwa viermal häufiger betroffen sind als Mädchen. Werden Heranwachsende oder Erwachsene erstmals zur Beratung und Behandlung vorgestellt, so ergibt eine sorgfältige Anamnese fast immer, daß bereits im Kindesalter Sprachauffälligkeiten vorhanden waren. Bis heute fehlt eine wissenschaftlich exakte Definition des Stotterns. Ein Überblick über die Vielfalt der bisher vorliegenden Theorien zeigt, daß sich mehrere Forschungsrichtungen mit dem Phänomen „Stottern“ beschäftigen, deren Auffassungen über die *Ursachen* dieser Sprachbehinderung unterschiedlich sind. Entsprechende Ätiologien (Ursachenlehren) lassen sich in folgende Gruppen zusammenfassen:

- Psychoanalytischen Theorien zufolge ist Stottern Symptom einer Neurose, also einer Störung der Konfliktverarbeitung, die ihre Wurzeln in der frühen Kindheit hat. Vertreter der psychoanalytischen Richtung ist z.B. GLAUBER (1958).
- Nach den Milieutheorien ist die Ursache des Stotterns in bestimmten *Umweltkonstellationen* zu suchen. So kommt es z.B. nach JOHNSONS (1959) „diagnosegenetischer“ Auffassung zum Stottern, wenn Eltern aufgrund falscher Annahmen die altersbedingten Unflüssigkeiten des Sprechens, auch physiologisches Stottern genannt, als Stottern diagnostizieren und aufgrund ihres Verhaltens beim Kind bestimmte falsche Lernprozesse initiieren.
 - Organische Theorien wurden schon von jeher zur Erklärung des Stotterns aufgestellt. Ihnen zufolge beruht Stottern auf hereditären Grundlagen und ist Teilsymptom einer *organischen Fehlfunktion*. Bis heute ist es allerdings nicht gelungen, den hereditären Aspekt zu belegen, noch spezifische organische Ursachen des Stotterns definitiv nachzuweisen.
 - Im Verständnis der Lerntheorien ist Stottern *Ergebnis falschen Lernens*. Diese Sichtweise gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dabei wird sowohl das klassische als auch das operante Konditionieren (vgl. Bd. I, 2.1) für Entstehung und Entwicklung der Störung anerkannt.

Im allgemeinen nimmt das Stottern einen sich verschlimmernden Verlauf. Es beginnt in der Regel mit Wiederholungen von Lauten und Silben, pressendes Verharren in der Artikulationsstellung wird meistens zu einem späteren Zeitpunkt festgestellt. Mitbewegungen des Gesichtes oder anderer Körperteile sind normalerweise ebenfalls erst in der weiteren Entwicklung zu beobachten.

Wegen der Auffälligkeit und des Grotesken seines Leidens ist der Stotterer starken psychischen und sozialen Belastungen ausgesetzt. Dies kann zu bestimmten Eigenheiten wie z.B. Kontaktscheu im allgemeinen und Sprechscheu im besonderen führen.

Die Behandlungserfolge sind bei dieser Störung noch immer bescheiden. Nach Angaben NADOLECZNY'S (1928) wird ein Drittel der behandelten Stotterer geheilt, ein Drittel gebessert, und ein Drittel bleibt unbeeinflusst. Wegen der umfassenden Betreuung der Stotterer dürften sich die Behandlungserfolge mittlerweile verbessert haben.

(b) *Poltern*

„Poltern (Baryllalie oder Tumultis sermonis oder Tachyphemie) ist keine isolierte spezifische Sprachstörung, sondern die verbale Manifestation einer zentralen Gleichgewichtsstörung der Sprache, die ebenso als verzögerte Sprachentwicklung, Dyslalie, Lese-Rechtschreibschwäche, Störung von Rhythmusempfindung und Musikalität oder nur als allgemeine Ruhelosigkeit in Erscheinung treten kann“ (WEISS 1964, Übers. d. Verf.). Somit kann das Poltern verschiedene Kommunikationskanäle betreffen.

Das Erscheinungsbild wird vor allem durch gesteigerte Sprechgeschwindigkeit (*Tachylalie*) gekennzeichnet. Diese führt u.a. dazu, daß einzelne Silben oder Laute ausgelassen, andere wiederholt werden. Silben- oder Lautwiederholungen, Vokaldehnungen sowie die Unfähigkeit, bei mit Vokalen beginnenden Wörtern den gewünschten Laut herauszubringen, lassen gewisse Ähnlichkeiten zwischen Stottern und Poltern erkennen. Im Gegensatz zum Stotterer sind jedoch dem Polterer seine Sprachbehinderung und ihre Symptome nicht bewußt. Die Artikulation des Polterers ist verschliffen, die Atmung unregelmäßig; er spricht monoton und ohne Rhythmus. Die Schrift ist fahrig und durch Auslassung bzw. Vertauschung von Buchstaben und Wörtern charakterisiert. Im Persönlichkeitsbereich wird bei Polterern auf Konzentrationsschwäche, Mangel an gedanklicher Integration, Unruhe und Hyperaktivität verwiesen.

Der Polterer bemerkt seine Sprachbehinderung nicht. Macht man ihn auf die Mängel aufmerksam, so kommt es zu einer sofortigen Besse-

rung, die jedoch mit zunehmender Entspannung wieder verschwindet. Die Prognose des Polterns ist gut, sofern es gelingt, den Betroffenen zur Mitarbeit zu motivieren.

(c) *Mutismus*

Mutismus, oft fälschlicherweise als „freiwilliges Schweigen“ bezeichnet, ist eine reaktive Sprech- und Sprachhemmung, die auf Überforderungssituationen, Schreck und Milieustörungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auftreten kann. Beim selten vorkommenden Erscheinungsbild des „totalen“ Mutismus wird auf die Kommunikation sowohl mit bekannten als auch fremden Menschen verzichtet. Beim „partiellen“ (elektiven) Mutismus erfolgt dagegen die verbale Kommunikation ausschließlich mit einem unbewußt ausgewählten Personenkreis. Ein Kind mit elektivem Mutismus schweigt z.B. beharrlich im Kindergarten oder in der Schule, während es sich mit den Eltern und Geschwistern zu Hause unterhält.

Eine Prognose ist im Fall eines vorliegenden Mutismus nur schwer zu stellen. Wie lange die Störung anhält, hängt nicht zuletzt davon ab, ob die Faktoren, die als Ursache des Mutismus angesehen werden, beeinflußt werden können.

3.1.2.5. Besonderheiten des Leistungs- und Sozialverhaltens sprachbehinderter Kinder

Von den vielfältigen Erscheinungsbildern gestörter Sprache treten insbesondere Sprachentwicklungsstörungen sowie reaktive Sprachstörungen bereits im Vorschulalter auf. Werden die hiervon betroffenen Kinder ohne den Einsatz sprachheilpädagogischer Maßnahmen in die normale Grundschule eingeschult, so vermögen sie in den meisten Fällen dem Unterricht nicht zu folgen und erleben eine Vielzahl negativer Lernerfahrungen. Das schulische Versagen kann keinesfalls monokausal auf die intellektuelle Befähigung der Kinder zurückgeführt werden.

Über die Intelligenz Sprachbehinderter liegen nur für die Gruppe der Stotterer genügend abgesicherte Ergebnisse vor. Nach DARLEY (1955) zeigt eine Überprüfung dieser Population mit Verfahren nach BINET und WECHSLER eine normale Verteilung der erzielten Testleistungen. Bei den sprachentwicklungsverzögerten Kindern ist erfahrungsgemäß mit einem schlechteren Abschneiden bei solchen Intelligenztests zu rechnen, die verbale Reaktionen erfordern. Insbesondere bei Verwendung des HAWIK (vgl. 2.3.1) fällt ein signifikanter Unterschied zwischen Verbal- und Handlungsteil des Verfahrens auf.

Auf den Zusammenhang zwischen einem motorischen Entwicklungsdefizit und Sprachbehinderungen wird in der einschlägigen Literatur immer

wieder verwiesen. Insbesondere die Gruppe der Stammerler zeichnet sich durch ein geringeres motorisches Leistungsvermögen aus (JENKINS u. LOHR 1964, R. BECKER 1956).

Für das Erlernen von Lesen und Schreiben in den ersten Schuljahren ist die Fähigkeit der Analyse und Synthese von gehörten Lautfolgen unabdingbar (vgl. Bd. III, 4.1 u. 4.2). Sprachentwicklungsverzögerte Kinder fallen oft durch unzureichende phonematische Differenzierungsfähigkeit auf. Entsprechend werden Aussprache, Lesen und Schreiben dieser Kinder durch mehr Fehler gekennzeichnet.

Bei der Verschiedenartigkeit von Ursachen und Erscheinungsbildern kann der Gruppe der Sprachbehinderten zwar global kein geringeres Lern- und Leistungsvermögen zugesprochen werden. Im Einzelfall ist jedoch damit zu rechnen, daß neben dem lautsprachlich wahrnehmbaren Defizit Störungen in anderen Bereichen in Betracht zu ziehen sind, so daß es trotz guter Intelligenz zu Schulversagen kommen kann.

Zufriedenstellende schulische Leistung ist nicht nur abhängig von guter intellektueller Befähigung. Voraussetzung für Schulerfolg ist weiterhin eine ausreichende soziale Anpassung des Schülers. Wie auch bezüglich des Leistungsverhaltens lassen sich keine eindeutigen Aussagen über das Sozialverhalten (der heterogenen Gruppe) Sprachbehinderter machen. Verhalten im sozialen Bereich wird immer in Abhängigkeit von Art und Grad der Sprachbehinderung zu betrachten sein. Bei der Bedeutung verbaler Kommunikation für das menschliche Dasein ist jedoch damit zu rechnen, daß Beeinträchtigungen der Sprache auch zu Störungen der Persönlichkeit führen und soziale Fehlanpassung nach sich ziehen können.

Sowohl für die Gruppe der Artikulationsgestörten als auch für die Gruppe der Stotterer ist nachgewiesen, daß sie in Normalschulklassen häufig isoliert sind bzw. einen geringen soziometrischen Status einnehmen (PERRIN 1954, Landesgruppe Berlin der Dt. Ges. f. Sprachheilpäd.). Eine Ursache der sozialen Isolation mag vor allem bei Stotterern darin zu sehen sein, daß sich diese Gruppe vielen Vorurteilen ausgesetzt sieht (KEESE 1971, 1972). Als weitere Erklärung dieser Gegebenheit kann der Befund herangezogen werden, daß die Konsequenzen einer Sprachbehinderung für den Betroffenen von der Umwelt oft nicht richtig eingeschätzt werden. Sprachstörungen gelten im Vergleich zu anderen Behinderungen als leichtere Beeinträchtigung (KNURA 1969).

Die unterschiedlichen Fehlleistungen und Funktionsausfälle im sprachlichen Bereich und die im Gefolge hiervon auftretenden Behinderungen machen den Einsatz besonderer behinderungsspezifischer Maßnahmen erforderlich. Bei rechtzeitiger (ambulanter) Anwendung sprachheilpädagogischer Hilfen kann ein Teil der kindlichen Sprachstörungen bereits vor

Schuleintritt beseitigt oder im Ausprägungsgrad reduziert werden. Bei gravierenden Sprachbehinderungen und insbesondere beim Vorhandensein von Zusatzbehinderungen ist dagegen eine mehr oder weniger lange behinderungsspezifische und Erziehung sprachbehinderter Kinder (in Kindergärten, Schulen oder Klassen für Sprachbehinderte) erforderlich.

Literaturempfehlung

- ARNOLD, G. E. (Hrsg.): Die Sprache und ihre Störungen. Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde, Bd. 2 (Hrsg. LUCHSINDER, R. u. G. E. ARNOLD). Springer, Wien 1970³.
- BECKER, K. u. M. SOVÁK: Lehrbuch der Logopädie. VEB Volk u. Gesundheit, Berlin-Ost 1971.
- BÖHME, G.: Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen. G. Fischer, Stuttgart 1974.
- WESTRICH, E.: Sprach- und Sprechstörungen (Sprachbehinderungen). In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978.

3.2. Lese- und Rechtschreibschwächen

Lesen und Rechtschreiben sind komplexe und miteinander verwandte kognitive Prozesse im Umgang mit Sprachsymbolen. Beim Lesen werden Buchstabenfolgen in Wortklänge bzw. Wortbedeutungen dekodiert und beim Rechtschreiben Wortklänge bzw. „gemeinte“ Wörter in Buchstabenfolgen (en)kodiert. Der letztgenannte Prozeß setzt das Lesenkönnen voraus, ohne daß dieses jedoch eine hinreichende Bedingung des Rechtschreibens ist. Fehlerfreies Schreiben erfordert eine Vielzahl korrekt gespeicherter Wortbilder oder Wortteile und die Anwendung von Rechtschreibregeln (Groß- und Kleinschreibung, Wortableitungen, Analogiebildungen usw.). Die allgemeine Erfahrung, wonach das Rechtschreiben schwieriger ist als das Lesen, erklärt sich aber vor allem aus den unterschiedlichen Gedächtnisleistungen, die beim Lesen und Rechtschreiben gefordert werden. Lesen bezieht sich mehr auf das Wiedererkennen und Rechtschreiben mehr auf das Wiedererinnern; letzteres ist schwerer. So wird es auch verständlich, daß Schüler, die das Lesen nur mühsam und verspätet gelernt haben, oft im Rechtschreiben nach wie vor versagen. Viele sog. „Leseschwache“ (Legastheniker) können zwar lesen, nicht aber ausreichend rechtschreiben.

3.2.1. Erscheinungsformen von Lese- und Rechtschreibschwächen

Störungen beim Lesenlernen zeigen sich darin, daß die Schüler sehr große Schwierigkeiten haben

- beim Lernen der Buchstaben und Wortbilder;
- bei der Synthese der Buchstaben (die Folge davon sind vorschnelle, falsche Lösungen - „Raten“ - oder langsames, den Wortklang entstellendes Aneinanderreihen der Normallaute);
- bei der akusto-visuellen Durchgliederung bekannter Wortbilder;
- beim Erlernen von geläufigen Buchstabengruppen („Superzeichen“, „Signalgruppen“).

Diese Grobklassifizierung der Lesestörungen soll durch die Aufzählung einiger *spezieller Lesefehler* ergänzt werden, die zur Beschreibung individueller Lernstörungen (Fehlerprofile) herangezogen werden können:

- Verwechslungen von Buchstaben, deren Formen optisch (b - h, r - n, v - u, E - F) oder deren Lautwerte akustisch (ü - ö, p - b, g - k) ähnlich sind;
- Reversionen (d - b, ie - ei), Inversionen (M - W, b - p) und Umstellungen („Bort“ statt „Brot“);
- Auslassungen und Hinzufügungen (von Buchstaben oder Wörtern);
- Dehnungs- und Schärfungsfehler („Kam“ statt „Kamm“).

Störungen beim Rechtschreiblernen zeigen sich darin, daß die Schüler sehr große Schwierigkeiten haben

- beim Erinnern (Reproduzieren) von Buchstaben, Buchstabengruppen und Wortbildern, obwohl sie intensiv gelernt wurden;
- beim Umsetzen akustisch analysierter Wortklänge in das korrespondierende Schriftbild (Versagen beim lauttreuen Schreiben);
- beim Anwenden von Rechtschreibregeln.

Spezielle Rechtschreibfehler sind u.a.:

- „Buchstabensalat“ („Gthr“ statt „Katze“);
- „Wortruinen“/Wortverstümmelungen („flß“ statt „fleißig“);
- Reversionen und Inversionen;
- Umstellungen (verfehlte Buchstabenfolge);
- akustische Wahrnehmungsfehler („Pein“ statt „Bein“);
- Auslassungs- und Hinzufügungsfehler;
- Ableitungsfehler („Heuser“ statt „Häuser“);
- Verlängerungsfehler („Hant“ statt „Hand“);
- Dehnungs- und Schärfungsfehler;
- Groß- und Kleinschreibungsfehler;
- Konventionsfehler („Pälz“ statt „Pelz“);
- Fehler bei der Zusammen- und Getrenntschreibung.

Über die Möglichkeit, mit Hilfe von phänomenologischen, ätiologischen

und phänomenologisch-ätiologischen (gemischten) Fehler-Klassifikationssystemen individuelle Fehlerprofile zu erstellen, orientieren KLAUER 1963, MEIS 1970, ZINGELER-GUNDLACH u.a. 1970, SCHENK-DANZINGER 1971, R. MÜLLER 1974 (Bd. II), STRAUB 1974 und KOSSOW 1976.

3.2.2. Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwächen

Fördermaßnahmen bei Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten setzen außer sorgfältigen Fehleranalysen auch Ursachenerklärungen voraus. Letztere sind im Rahmen der Legasthenieforschung häufig diskutiert worden. Einige Verursachungsmomente sollen hier genannt werden.

Fehlerhafte Lese-Rechtschreib-Leistungen lassen sich nicht selten auf *Seh-* oder *Hörschäden* zurückführen. In einer fachärztlichen Untersuchung ist zu klären, ob Weit- oder Kurzsichtigkeit, Astigmatismus (undeutliches Sehen in jeder Entfernung), Fusionsstörungen (mangelhafte Verschmelzung der beiden Netzhautbilder zu einem Bild) oder andere *Sehschäden* im Sinne von „Input-Störungen“ vorliegen. Zu den *Hörschäden*, die das Lesen- und Rechtschreiblernen behindern können, zählen neben vielen anderen Schwerhörigkeit und Hochtonverlust (mangelhafte Diskriminierung bestimmter Konsonanten und Vokale).

Peripher bedingte Seh- und Hörstörungen müssen von *Schwächen der zentralen Verarbeitung* der sensorischen Informationen getrennt werden. Zu den visuellen Schwächen dieser Art gehören eine ungenügende Unterscheidung optischer Feindetails und Schwierigkeiten bei der Figur-Grund-Bildung. Man geht heute allerdings davon aus, daß ernsthafte Lesestörungen nur zu einem geringen Teil - bei jüngeren Schulkindern (Leseanfängern) häufiger als bei älteren - durch visuelle Input- und Verarbeitungsschwächen bedingt sind. Wesentlich größere Bedeutung - vor allem seit den kritischen Arbeiten von ANGERMAIER (1970) und VALTIN (1970) - mißt man den *Sprach- und Sprechschwächen* zu. Immer wieder stieß man bei der Erforschung der Lese-Rechtschreib-Schwächen auf sog. *phonematische Diskriminationsschwächen* (unzulängliche Fähigkeit der Lautunterscheidung), Schwächen der *phonematischen Wortanalyse* (mangelnde Fähigkeit, die Laute eines gesprochenen Wortes herauszuhören), ungenügende *Laut-Integrationsleistungen* (unzulängliche Fähigkeit, vorgesprochene Laute zu Wörtern zu verschmelzen), einen geringen *Wortschatz*, aus dem nach GRISSEMAN (1972) eine „Deutungsschwäche“ resultiert, und *Artikulationsstörungen* (unsaubere und falsche Aussprache). Weitere Schwächen der Sprachkompetenz, die das Lesenlernen behindern, sind eine erschwerte Einprägung

sprachlichen Materials infolge einer speziellen „*Speicherschwäche*“ (SCHUBENZ 1964, VALTIN 1973, S. 59 u. TIEDEMANN u.a. 1976) und ein auffällig verzögertes Tempo bei der Entschlüsselung der Buchstaben und Buchstabenkomplexe (*Abrufschwäche*).

Außer den angedeuteten Schwächen im visuellen, auditiven, sprechmotorischen und sprachlichen Bereich führen auch mangelnde *Lernmotivation* und ungünstige *kognitive Stilvariablen* wie z.B. ein „impulsiver“ (überstürzter, hektischer, vorschneller, ratender) Aufgabenlösungsstil zu Schwierigkeiten beim Lesen- und Rechtschreiblernen (zum „impulsiven Lesen“ vgl. GENZEL u.a. 1970, ANGERMAIER 1974, WAGNER 1976).

Über die Entstehung der Lese-Rechtschreib-Schwächen besteht trotz zahlreicher Ätiologien größtenteils noch Unklarheit. Es kommen sowohl - seltener - angeborene als auch erworbene klinische und subklinische („minimale frühkindliche“) Hirnschäden (ERHARD u. LEMPP 1968, LEMPP 1971) in Betracht, ebenso kortikale Reifungsverzögerungen, bei denen mit der Zeit eine Nachreifung erfolgt (ANGERMAIER 1970), sowie sehr ungünstige Entwicklungsbedingungen im Elternhaus (vor allem in Bezug auf sprachliche Anregungen) und schlechte Lernbedingungen in der Schule. Auf die familiäre Verursachung von Minderleistungen im Lesen und Rechtschreiben haben – überzeugend – VALTIN (1970) und NIEMEYER (1974) aufmerksam gemacht; Unzulänglichkeiten beim Erstlese- und Rechtschreibunterricht betonen derzeit fast alle Autoren (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 1978).

3.2.3. Legasthenie

3.2.3.1. Definitionsprobleme

Die Erforschung der Lese-Rechtschreibschwächen hat durch ein lange übersehenes Phänomen besondere Publizität erlangt, und zwar durch das Bekanntwerden von Kindern, die beim Lesen- und Rechtschreiblernen versagen, obwohl sie durchschnittlich oder gar überdurchschnittlich intelligent sind und ansonsten in der Schule (abgesehen von Lesen und Rechtschreiben) erfolgreich sein können.

LINDER (1951), psychologische Mitarbeiterin an der jugendpsychiatrischen Poliklinik in Zürich, wählte für diese *partielle Schwäche* den Namen „*Legasthenie*“ (légein = lesen, asthené = schwach), den bereits früher RANSCHBURG (1916) in das psychiatrische Schrifttum eingeführt hatte. Sie definierte diese Teilleistungsschwäche wie folgt (S. 100):

„Unter ‘Legasthenie’ verstehen wir ... eine spezielle und aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen orthogra-

phischen Schreibens) bei sonst intakter oder (im Verhältnis zur Lesefähigkeit) relativ guter Intelligenz. Differentialdiagnostisch sind also in unserer Diagnose *nicht* inbegriffen jene Arten von Lese-Schreib-Schwäche, die durch gewöhnlichen Schwachsinn, durch manifeste Gesichts- oder Gehörstörungen oder sonstige körperliche Behinderungen erklärlich sind, oder aber durch mangelnde Übung infolge von Krankheit, Fehlen in der Schule, Sprach- und Schulwechsel oder durch ungewöhnliche Schulumstände (z.B. in abgelegenen Berggemeinden ...) oder durch schlechte Schulmethoden oder offensichtlich gestörte Lehrer-Schüler-Beziehungen hervorgerufen wurden.“

Diese Definition wie auch der klinische Erfahrungsbericht von LINDER fanden bei Pädagogen und Psychologen zunehmende Beachtung. Inzwischen zählt die Legasthenie zu den bekanntesten Lernstörungen und die Legasthenieforschung zu einem der umfangreichsten, aber auch umstrittensten Forschungsgebiete der Pädagogischen Psychologie.

Die bislang relativ geringe Forschungseffizienz resultiert u.a. aus der verwirrenden Vielzahl der Legastheniedefinitionen. Diese lassen sich, wenn man unter Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) jedes Versagen im Lesen und Rechtschreiben versteht, mit LANGHORST (1975) folgendermaßen ordnen:

- (1) *Legasthenie als LRS bei deutlich besserem Intelligenz- und allgemeinem Schulleistungsniveau* (vgl. LINDER 1951, BIGLMAIER 1960, KLASSEN 1970, LORY 1973, ANGERMAIER 1974, ATZESBERGER u. HAHN 1975/76).

Die vielen, zumeist auch „schulamtlich-ministeriellen“ Definitionen, die das „Leistungsdreieck“ (Lesen und Rechtschreiben – allgemeines Schulleistungsniveau – Intelligenztestleistungen) zum Grundgerüst haben, lassen sich hinsichtlich verschiedener Zusatzannahmen bzw. Einschränkungen (z.B. Milieueinflüsse, Organfehler, Persönlichkeitsmerkmale) weiter differenzieren.

- (2) *Legasthenie als LRS bei deutlich besserem Intelligenzniveau - ohne Berücksichtigung des allgemeinen Schulleistungsniveaus* (so z.B. SCHUBENZ 1964, WEINSCHENK 1965, BLEIDICK 1966, VALTIN 1970, GRISEMANN 1974, R. MÜLLER 1974, NIEMEYER 1974)

Unter den Befürwortern dieser Definitionsart finden sich einige, die die Ursachen der Lese-Rechtschreib-Schwäche als Kriterium in die Definition mit aufnehmen - etwa „Hirndefekte“ oder sprachliche „Speicherschwächen“ (ätiologische Definitionen).

- (3) *Legasthenie als LRS bei deutlich besserem allgemeinen Schulleistungsniveau - ohne Berücksichtigung des Intelligenzniveaus.*

Nach A. KERN (1973, S. 5) sind Legastheniker „Lernbehinderte in einem speziellen Fach“. Nicht das Versagen im Lesen und Rechtschreiben ist das Merkwürdige, „sondern die relativ guten Leistungen in anderen Fächern“.

- (4) *Legasthenie als LRS - ohne Berücksichtigung der Intelligenz- und übrigen Schulleistungen*

– Ursachenbezogene Definitionen

RANSCHBURG (1916, S. III) verstand unter Legasthenie „diejenige Minderwertigkeit des geistigen Apparates, der zufolge Kinder im schulpflichtigen Alter sich das verbale Lesen innerhalb der ersten Schuljahre trotz normaler Sinnesorgane nicht entsprechend anzueignen vermögen“.

– *Nicht-ursachenbezogene Definitionen*

Eine radikale Erweiterung des Legastheniebegriffs auf alle Arten der LRS schlug WEINERT (1978) vor. Nach ihm „sollte Legasthenie (Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeit) künftig als Sammelbegriff für alle Defizite beim Lesen und Lesenlernen (Rechtschreiben und Rechtschreibenlernen), die deutlich von einer definierten Norm abweichen, verwendet werden“. Damit wären dann wieder – wie zu Beginn der Legasthenieforschung bei RANSCHBURG – die Lern- bzw. Intelligenzschwächen mit einbezogen.

3.2.3.2. Zur gegenwärtigen Diskussion um das Legastheniekonzept

Neuerdings ordnete VALTIN (1978) die Legastheniebegriffe unter historischem Aspekt und kam zu folgender Übersicht:

(1) *Legasthenie als angeborene Wortblindheit*

Um die Jahrhundertwende unterschieden Mediziner *Alexie* (ein aufgrund von Hirnverletzungen erworbenes Lese-Rechtschreib-Versagen bei Erwachsenen) und *kongenitale Wortblindheit* (eine angeborene Schwäche für das Erlernen des Lesens).

(2) *Legasthenie als Spezialfall von Lesestörungen*

In den fünfziger Jahren definierten Psychologen und Pädagogen die Legasthenie zumeist nach LINDER und nahmen an, daß man sie aufgrund spezifischer Fehler (z.B. Reversionen) und bestimmter endogener Ursachen (z.B. Raumlabilität und Gestaltgliederungsschwäche) von einer *sekundären Lese-Rechtschreib-Schwäche*, die sich in ganz plausibler Weise auf Sinnesfehler, ungünstiges Milieu u.ä. zurückführen läßt, trennen könne.

(3) *Legasthenie als Mißverhältnis zwischen Intelligenz und Lese-Rechtschreibleistung*

Größere empirische Untersuchungen ab Ende der sechziger Jahre konnten keine legastheniespezifischen Fehlerarten und Ursachen nachweisen. Deshalb bestand für viele Autoren Legasthenie nur noch in einer auffälligen Diskrepanz zwischen Intelligenz und Lese-Rechtschreib-Leistungen.

(4) *Legasthenie als anderer Name für jegliche Lese-Rechtschreibschwäche*

Im Hinblick auf die Fragwürdigkeit eines bestimmten IQ-Mindestmaßes als untere Grenze für Legasthenie plädierten in den letzten Jahren einige Autoren dafür, dieses Kriterium für Legasthenie aufzugeben.

Wegen seiner offenkundigen Schwächen wurde das Legastheniekonzept zunehmend kritisiert (vgl. SIRCH 1975, SCHLEE 1976, VALTIN 1976, WEINERT 1977). Hauptkritikpunkte sind:

– das Fehlen einer Theorie (Legasthenie ist lediglich ein vager Beschreibungsbegriff für sehr unterschiedlich bedingte Defizite.);

- die Willkürlichkeit und damit Zufälligkeit der Grenz- oder Diskrepanzmaße zwischen den Bezugsvariablen Lesen/Rechtschreiben und Intelligenz sowie die Verwendung unterschiedlicher Verfahren zur Messung der kritischen Leistungen (Legasthenie ist kein stabiles Merkmal);
- die fast ausschließliche Verlagerung der Ursachen der LRS in den „Legastheniker“ unter Ausklammerung der Qualität des Erstunterrichts;
- der Vergleich der Lese-Rechtschreib-Schwächen mit der Intelligenz als Voraussetzung für die Diagnose „Legasthenie“ (das „legasthenische Mißverhältnis“).

Nach SCHLEE (1976) ist eine Diskrepanz zwischen den Lese-Rechtschreib-Leistungen und dem Intelligenzniveau keinesfalls erwartungswidrig und damit erklärungsbedürftig, weil die Lese-Rechtschreib- und Intelligenztestleistungen nur mäßig zusammenhängen. Deshalb sei die Konstellation „niedrige Lese-Rechtschreib-Leistungen und durchschnittliche bis überdurchschnittliche Intelligenzleistungen“ in einer bestimmten Anzahl von Fällen geradezu *erwartungstreu* („normal“) und die sog. Legasthenie nichts anderes als ein bestimmter Ausschnitt aus der Kovarianz mäßig korrelierender Merkmale (S. 68 ff.). Aus diesen und anderen Erwägungen fordert SCHLEE die ersatzlose Streichung des Legastheniebegriffs, die Einstellung der Legasthenieforschung und statt dessen die Erforschung der Verwirklichung besserer Lernbedingungen in der Schule.

Demgegenüber führt ANGERMAIER (1977) unter anderem folgende Gründe für die Beibehaltung des Legastheniekonzeptes an.

(1) Durch die breit und intensiv betriebene Untersuchung von lese-rechtschreib-schwachen Kindern mit zumindest durchschnittlicher Begabung konnte die komplexe Wechselwirkung von Verursachungsmomenten der LRS effektiver untersucht werden als bei (sehr) schwach begabten und allseitig versagenden Schülern. Viele irrige Annahmen wie die über die Bedeutung der Erbllichkeit, Raumlagelabilität und optischen Differenzierungsschwäche als Ursachen für LRS ließen sich durch die Legasthenieforschung der sechziger Jahre korrigieren. Darüber hinaus wurden neue theoretische und wichtige unterrichtspraktische Erkenntnisse gewonnen:

- Lediglich für die Anfänge des Lesenlernens spielt die visuelle Differenzierungsschwäche eine gewisse Rolle.
- Von großer Bedeutung sind sprachliche Defizite, z.B. die unscharfe oder falsche Auffassung der phonematischen Struktur des Wortes und die Merkfähigkeit für Sprachsymbole.
- „Unterschichtslegastheniker“ sind häufig sprachlich benachteiligt, „Oberschichtslegastheniker“ dagegen vielfach in ihrer Gesamtentwicklung retardiert.
- Zu den Persönlichkeitsmerkmalen der Legastheniker zählen vielfach niedrige

Leistungsmotivation, hohe Ängstlichkeit, kognitive Feldabhängigkeit und kognitive Impulsivität.

- Die Qualität des Erstlese- und Rechtschreibunterrichts muß bei der Ursachenerhellung der Legasthenie mitberücksichtigt werden („pädagogene Legasthenie“).
- In manchen Fällen von Legasthenie sind organische Handicaps, z.B. „minimale frühkindliche Hirnschäden“, nicht auszuschließen.

(2) Abgesehen von der heuristischen Funktion, ist ANGERMAIER auch von der pädagogischen Nützlichkeit des Legastheniekonzeptes überzeugt. Nach ihm befindensich die sog. Legastheniker in einer spezifischen Notsituation und bedürfen wegen ihrer „atypischen Leistungsprobleme“ einer spezifischen Hilfestellung (auf die selbstverständlich auch weniger begabte LRS-Kinder einen Anspruch haben). Es gelte, das Konstrukt Legasthenie so zu differenzieren, daß mit Hilfe präziser Teilkonstrukte die notwendigen methodisch-didaktischen Maßnahmen sowie individuelle Erziehungsbemühungen erfolgreich sein können (S. 9).

3.2.4. Behandlung lese-rechtschreibschwacher Schüler

Die *Betreuung* legasthener Schüler geschieht in der Regel durch Spezialunterricht in Förderkursen oder Legasthenikerklassen, den interessierte bzw. für ihre Aufgabe speziell vorbereitete Lehrer durchführen. Diese sollten in der Lage sein, durch differenzierte Einzeluntersuchungen die individuellen Fehlerschwerpunkte und Fähigkeits-/Fertigkeitsdefizite zu ermitteln, um dann auf der Grundlage der bekannten Erstlese- und Rechtschreibmethoden (vgl. Bd. III, 4.1 u. 4.2) mit besonderer Geduld, Ermutigung und in kleinsten Schritten das Lesen und Rechtschreiben individuell zu lehren. Die vorgeschlagenen pädagogischen Behandlungsmethoden bringen häufig nicht den erhofften Erfolg. Gegebenenfalls muß die Hilfe des Beratungslehrers oder Schulpsychologen in Anspruch genommen werden.

Im Hinblick auf die Gestaltung des Förderunterrichts mit Einzelkindern und Gruppen geben folgende Lehrbücher Auskunft:

TAMM 1973, MEYER u. MEYER 1974, MÜLLER 1974, STRAUB 1974, ATZESBERGER u. HAHN 1975/76, ANGERMAIER 1976, TREMPER 1976. Zur Veranschaulichung sei kurz auf die Behandlung der Lese-Rechtschreibschwäche im Rahmen von Förderunterricht nach MEYER u. MEYER (1974) eingegangen.

Die Autoren stellen einen umfangreichen Maßnahmen-Katalog zur Verfügung, wobei sie zwischen Übungen zum basalen Funktionstraining sowie einem sprachlichen Training zur Förderung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit unterscheiden.

Die Übungen zum *basalen Funktionstraining* lassen sich nach Untergruppen weiter differenzieren und dienen zur Förderung der

- Konzentrations- und Merkfähigkeit (z.B. Durchstreichübungen, Memorie);
- optischen Auffassungs-, Unterscheidungs- und Gliederungsfähigkeit (z.B. Sammeln und Ordnen von Gegenständen und Bildern, Übungen zur Bildunterscheidung);
- akustischen Auffassungs-, Unterscheidungs- und Gliederungsfähigkeit (z.B. Geräuschquellen lokalisieren, Rhythmen nachklatschen);
- analytisch-synthetischen Fähigkeiten (z.B. Muster übertragen, Puzzlespiele);
- Raum- und Richtungsorientierung (z.B. Raumlage bezeichnen, seitenverkehrte Abbildungen erkennen);
- Differenzierung der Feinmotorik und Koordinierung von Bewegungsabläufen (z.B. Kneten, Ausschneiden, Übungen im Sportunterricht).

Den größeren Zeitanteil innerhalb einer Unterrichtsstunde nehmen die *Übungen zum sprachlichen Training* in Anspruch. Hier ist noch weiter zu unterteilen nach dem *Grundtraining*, bei dem die Gesamtgruppe gemeinsam an einem Text arbeitet, und den *Übungen zur gezielten Fehlerbehandlung*, die in kleineren Gruppen entsprechend den Fehlerschwerpunkten bzw. der Leistungsfähigkeit erfolgen und die Bereitstellung differenzierenden Übungsmaterials voraussetzen. Die Autoren geben hierzu eine Fülle von Anregungen.

Bei der von MEYER u. MEYER (1974) vorgeschlagenen Form des Übens steht die direkte Förderung der Lese- und Rechtschreibleistungen im Vordergrund, selbst wenn mit dem basalen Funktionstraining auch kognitive und psychomotorische Lehrziele allgemeinerer Art Berücksichtigung finden. Hiervon ausgehend, prüften EGGERT u.a. (1973) den Einfluß eines rein psychomotorischen Trainings auf die Rechtschreibleistungen legasthener Grundschüler. Es bewirkte im Vergleich zu einem gezielten Lese- und Rechtschreibtraining, das Elemente des funktionellen Übens einschloß, keine signifikant geringere Leistungsverbesserung. Die Autoren heben als wesentliche Vorzüge des psychomotorischen Trainings die persönlichkeitsstabilisierenden Eigenschaften hervor. So waren bei den Schülern insbesondere günstige Auswirkungen auf das Sozialverhalten, die Leistungsbereitschaft und das Selbstbewußtsein zu beobachten. Andererseits hat die Untersuchung jedoch auch gezeigt, daß sich für manche Schüler diese Behandlungsart als ungünstig erwies. Daher sollte die Schule entsprechend der sehr heterogenen Gruppe lese-rechtschreibschwacher Schüler einen Katalog differenzierter Maßnahmen zur Verfügung stellen können.

Literaturempfehlung

- ANGERMAIER, M.: Legasthenie – Verursachungsmomente einer Lernstörung. Beltz, Weinheim 1970.
- ANGERMAIER, M. (Hrsg.): Legasthenie – Das neue Konzept der Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder in Schule und Elternhaus. Fischer, Frankfurt/M. 1976.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft: Zur Lage der Legasthenieforschung. Boldt, Boppard 1978.
- VALTIN, R. (Hrsg.): Einführung in die Legasthenieforschung. Beltz, Weinheim 1973.
- WEINERT, F. E.: Legasthenieforschung – defizitäre Erforschung defizienter Lernprozesse? Psychol. Erz. Unterr., 1977, 24, 164-173.

3.3. Rechenschwächen

Ähnlich wie beim Erlernen des Lesens und Schreibens gibt es auch im Rechenunterricht das mehr oder weniger isolierte Lernversagen bei sonst normalen Intelligenz- und Schulleistungen. Das Erscheinungsbild solcher Störungen kann je nach Form und Schweregrad sehr verschieden sein, insbesondere wenn Überlagerungen durch weitere Behinderungen hinzukommen. Auf der anderen Seite ist jedoch auch hier eine möglichst genaue Kenntnis von Art und Ausmaß der Beeinträchtigung die Voraussetzung für eine gezielte pädagogische bzw. heilpädagogische Betreuung solcher Schüler. Rechenschwächen, die aus einer allgemeinen Minderbegabung (vgl. 3.6) resultieren, werden hier nicht näher beschrieben.

3.3.1. Neurogene Rechenschwächen

Die *neurogene Rechenschwäche* (Arithmasthenie oder Dyskalkulie) stellt eine Ausfallerscheinung im Bereich des quantitativen Denkens dar und gehört zu den von JOHNSON u. MYKLEBUST (1971) beschriebenen Hirnleistungsschwächen. Die Autoren beziehen sich dabei auf eine Gruppe von Kindern, die durch folgende Merkmale charakterisiert werden kann: „adäquate motorische Fähigkeiten, eine durchschnittliche bis hohe Intelligenz, normales Seh- und Hörvermögen und eine gute emotionale Anpassung, dies alles aber verbunden mit einer Lernschwäche“ (S. 26). Als Ursache solcher Störungen wird - neben allgemeiner Retardation, neurotischer Fehlhaltung und/oder sozio-kultureller Deprivation (vgl. 3.3.2) - häufig ein organischer Zustand des Zentralnervensystems angenommen, ohne daß sich immer neurologische Befunde diagnostizieren lassen. Deutlich treten dagegen die psychologischen Symptome hervor (*psycho-neurologische Lernschwächen*). Die hier gemeinten Ausfälle aufgrund einer Hirnleistungsschwäche führen damit nicht zu einer allgemeinen Lernunfähigkeit, sondern bewirken eine Veränderung in spezifischen Lernprozessen.

Auch für den speziellen Bereich der Dyskalkulie lassen sich verschiedene Formen und Grade von Hirnleistungsschwächen unterscheiden. So sind Personen mit einer *neurogenen Rechenschwäche* zu folgenden Leistungen nicht oder nur in vermindertem Maße fähig (vgl. JOHNSON u. MYKLEBUST 1971, S. 301 f.):

- paarweise Zuordnung verschiedener Elemente,
- sinnvolles Zählen,
- Assoziieren von auditiven und visuellen Symbolen,
- Unterscheiden von Kardinal- und Ordinalzahlen,
- Vorstellen von Mengenbildern,
- Erkennen der Invarianz quantitativer Größen,
- Lösen arithmetischer Aufgaben,
- Verstehen mathematischer Zeichen,
- Erfassen des Stellenwerts im Zahlensystem,
- Beachten der Reihenfolge von Schritten.

Die hier genannten Minderleistungen lassen sich zum großen Teil auf Störungen des visuell-räumlichen Erkennens und der Verarbeitung nicht-verbaler Erfahrungen zurückführen. Personen mit diesen Lernschwächen haben Defizite beim Erfassen von Größen-, Form- oder Mengenunterschieden. KEPHART (1977, S. 126) weist in diesem Zusammenhang auf die zentrale Bedeutung der Fähigkeit zum Gruppieren von Objekten hin. „Hat ein Kind keine adäquate räumliche Welt entwickelt, so wird es Schwierigkeiten haben, mit Gruppierungsphänomenen umzugehen, da Gruppen nur im Raum existieren können. Es überrascht daher nicht, daß es so viele Kinder gibt, die adäquate Schulleistungen nur bis zu dem Zeitpunkt aufweisen, wo sie mit dem Zahlenproblem konfrontiert werden“.

JOHNSON u. MYKLEBUST (1971) stellen für die *Dyskalkulie* weitere Charakteristika heraus, die teilweise eine Beziehung zur räumlich-visuellen Beeinträchtigung erkennen lassen:

- Störungen beim Erfassen des Körperschemas. Kenntnisse über den eigenen Körper erscheinen unvollständig oder fehlerhaft; selbst in Zeichnungen von Menschen können Details falsch zugeordnet werden.
- Störungen der visuell-motorischen Integration (Apraxie). Sie treten beim Lernen von Bewegungsfolgen auf, z.B. Schreiben von Buchstaben, Radfahren, Gebrauch von Werkzeugen (vgl. 3.4).
- Mängel bei der Unterscheidung von rechts und links sowie von Richtungen. Dadurch kommt es häufig zu einer räumlichen Desorientierung.
- Relativ gute auditive und verbale Fähigkeiten. Die Leistungen im Verbalteil eines Intelligenztests liegen in der Regel wesentlich höher als die im Handlungsteil.

Gezielte Hilfen und therapeutische Maßnahmen müssen sich nach den je-

weiligen Defiziten richten. Daher ist insbesondere die visuell-räumliche Wahrnehmung und das Erfassen von Quantität, Ordnung, Größe, Raum und Entfernung zu verbessern. Hierzu bedarf essinnvoller Erfahrungen auf diesem Gebiet, die sich am besten im tätigen Umgang mit verschiedenen Materialien sammeln lassen. Erst wenn mit Hilfe konkreter Vorgänge gewisse Einsichten in das quantitative Denken entstanden sind, wird der Einsatz von Symbolen möglich. Bei diesen Übungen kann der Lehrer in der Regel auf die Wirkung der mündlichen Lernhilfen vertrauen, da die auditiven Fähigkeiten häufig relativ gut entwickelt sind. Eine umfassende Zusammenstellung von Aufgaben und heilpädagogischen Maßnahmen findet sich bei JOHNSON u. MYKLEBUST (1971).

Gelegentlich wird die Frage gestellt, inwieweit Teilleistungsschwächen (vgl. auch 3.4) tatsächlich isoliert auftreten können (WEINSCHENK 1975). Aufschlußreich ist daher die Untersuchung von GRISSEMANN (1974), in der er die Rechenleistungen von Legasthenikern (vgl. 3.2) analysiert. Trotz gewisser Stichprobenmängel und der dadurch beeinträchtigten Aussagekraft der Resultate nimmt der Autor als Hauptursache der Legasthenie jedoch genetische Faktoren sowie Folgen diskreter frühkindlicher Hirnschädigungen an. Er kommt zu dem Ergebnis, daß Legastheniker schulisch keineswegs generell rechenschwach sind, obwohl andererseits der Anteil von Schülern mit gleichzeitig unterdurchschnittlichen Rechenleistungen eindeutig überrepräsentiert ist. Die von GRISSEMANN (1974, S. 179) herausgestellten Gründe für die verminderten Rechenleistungen beziehen sich auf Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Leistungsbereichen. Als Ursachen kommen demnach in Betracht:

- Motivationsstörungen als sog. Sekundärsymptomatik,
- Halo-Effekt aufgrund negativer Erwartungen der Lehrer,
- Konzentrationsschwäche,
- akustische Merkschwäche,
- Mängel in der Speicherung.

3.3.2. *Minderleistungen durch ungünstige Lernbedingungen*

3.3.2.1. Schulversagen aufgrund mangelnder Mathematikleistungen

Als eine wesentliche Ursachenkategorie für Schulversagen ist in neuerer Zeit die *sozio-kulturelle Deprivation* in den Blickpunkt gerückt (WEGENER 1969/76, KANTER 1974). Dabei wird häufig einseitig das anregungsarme familiäre Milieu verantwortlich gemacht. In gleicher Weise ist jedoch auch die Schule in diese Betrachtung einzubeziehen. Hier interessiert vor allem die Frage, inwieweit sich ein Mangel an Lerngelegenheiten auf die Leistungsfähigkeit in der Mathematik auswirkt, zumal die Folgen der frühen

Deprivation besonders im sprachlichen Bereich deutlich hervortreten (OEVERMANN 1969/76, HELLER 1976). Eine Reihe von Untersuchungen scheint zu bestätigen, daß sich die höhere Störanfälligkeit der sprachlichen Entwicklung in der Schule fortsetzt.

So fand KEMMLER (1967/75), daß die leistungsschwachen Grundschüler der dritten Klassen in der Rechtschreibung fast doppelt so viele Fünfen und Sechsen hatten wie im Rechnen. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch FUHRMANN (1975). In zweiten Klassen versagten rund 41% der zurückbleibenden Schüler in den muttersprachlichen Disziplinen, während 27% im Fach Mathematik ungenügende Noten aufwiesen. Auch für das Gymnasium ist das relativ geringe Scheitern durch Mathematik, zumindest bis zum zehnten Schuljahr, mehrfach bestätigt worden (UNDEUTSCH 1969/76, GERSTEIN 1972).

Diese Befunde weisen darauf hin, daß es schulische Anforderungen gibt, die schwerer zu erfüllen sind als die in der Mathematik. Eine solche Feststellung steht in gewissem Widerspruch zu der Tatsache, daß „Mathematik“ als eine Disziplin gilt, die eine relativ differenzierte geistige Struktur erfordert. Gerade Schüler, denen das Denken schwerfällt, zählen häufig nicht nur zu den schlechten Rechnern, sondern haben auch in den übrigen Fächern mit höheren kognitiven Anforderungen oft niedrige Leistungen (PIPPIG 1975). Es ist sehr schwierig, die Auswirkungen sprachlicher Defizite auf die Mathematikleistung abzuschätzen, auch wenn hier Zusammenhänge bestehen mögen (vgl. KOBİ 1975, S. 125). Gewisse Hinweise lassen sich einer Untersuchung von TOPSCH (1975) entnehmen, der in einer umfangreichen Arbeit die Unterlagen von Überweisungsverfahren zur Lernbehindertenschule analysiert hat. Dabei trat die Abnahme in der Fähigkeit zum Lösen von Sachaufgaben vom ersten bis zum vierten Schuljahr deutlich hervor. Nach Auffassung des Autors kann dieses Absinken der anfangs positiven Wertung mit der niedrigen Leseleistung dieser Kinder in Verbindung gebracht werden und braucht nicht unmittelbar auf mangelnder Einsicht zu beruhen.

Darüber hinaus erfordert das Lösen von Sachaufgaben eine sorgfältige Analyse der sprachlichen Formulierungen (PIPPIG 1977). Vor allem die abstrakten mathematischen Begriffe erschweren häufig das Verständnis und damit das Auffinden von Beziehungen. Umgekehrt muß aber auch ein umgangssprachlich gefaßter Sachverhalt adäquat in die Fachsprache übertragen werden können.

3.3.2.2. Diagnose individueller Leistungsschwächen

PIPPIG (1975, S. 623) geht davon aus, „daß keineswegs Anlagen oder störende soziale oder andere Umweltfaktoren die ausschlaggebende Rolle bei der

Aneignung von Rechenfertigkeiten spielen“, sondern daß es vielmehr darauf ankomme, an die jeweilige geistige Leistungsdisposition der Schüler anzuknüpfen. Dies bedeutet, daß der Lehrer neben den Lernvoraussetzungen auch die typischen Fehler seiner Schüler kennen muß. Denn nach RADATZ (1977a) ist der Anteil an systematischen Falschlösungen in der Mathematik relativ hoch und ziemlich dauerhaft. Würden solche Fehler nicht rechtzeitig erkannt und durch didaktische Maßnahmen behoben werden, käme es bald zu einer Kumulation von Schwierigkeiten und damit zu deutlichen Minderleistungen.

In Anlehnung an RADATZ (1977b) können vier Gruppen möglicher Fehler im Mathematikunterricht unterschieden werden:

(1) Mängel in den Leistungsvoraussetzungen

Zu fehlerhaften Lösungen bzw. zu einem völligen Versagen kann es kommen, wenn bestimmte Grundfertigkeiten und Verfahrenstechniken oder das Begriffs- und Symbolverständnis nicht genügend entwickelt sind. Diese Bedingungen für Schülerfehler gelten zwar für alle schulischen Lernbereiche, haben jedoch für die Mathematik wegen der weitgehend hierarchischen Strukturierung der Lerninhalte (vgl. Bd. III, 1.2.2 u. 3.1.3) eine besondere Bedeutung.

(2) Schwierigkeiten bei der Informationsverarbeitung

Fehlleistungen können bei der Aufnahme, der internen Verarbeitung oder der Reproduktion von Informationen entstehen. PIPPIG (1975) nennt in diesem Zusammenhang als besondere Störfaktoren die Perseveration (z.B. wenn sich eine als Zwischenergebnis gemerkte Zahl auch im Endergebnis durchsetzt), falsche Assoziationen (z.B. wenn feste assoziative Verbindungen aus dem Einmaleins eine andere Zahl verdrängen) sowie die Wirkung der Interferenz (z.B. wenn die schriftliche Addition die schriftliche Subtraktion stört; vgl. auch Bd. I, 2.4.2). Außerdem dürfte häufig die innere Struktur einer Handlung inadäquat ausgebildet sein. Einerseits ist eine gewisse Automatisierung der Handlungsglieder erforderlich, andererseits kann bei einer zu starken Mechanisierung die Kenntnis des Zusammenhangs verlorengehen.

(3) Fehler bei der Anwendung von Strategien und Regeln

Hierbei handelt es sich um Denkfehler im engeren Sinne. Nach PIPPIG (1977) gehören dazu insbesondere die Schwierigkeiten bei der Analyse der Fragestellung, beim Erkennen der Aufgabenbedingungen, bei der Erstellung eines Handlungsplans sowie bei der Verwirklichung des Lösungsplans. Häufig werden falsche Analogien verwendet.

(4) Störungen im affektiven Bereich

Zumehr unsystematischen Fehlern kommt es, wenn der Schüler die Mathematik als emotional belastend erlebt; er kann sich dann gerade in diesem Fach schwer konzentrieren und entwickelt starke Ängste und Hemmungen. CASHDAN (1972) führt die affektiven Schwierigkeiten darauf zurück, daß in der Mathematik ständig das Lernen neuer Strukturen gefordert wird, während in anderen Fächern häufiger einmal gelernte Fertigkeiten zur Anwendung gelangen. Zur Bedeutung von emotionalen Prozessen für das Leistungsverhalten sowie zur Wechselwirkung von Angst und Leistung siehe Band I, 4.5.5 u. 4.5.6.

Literaturempfehlung

GRISSEMANN, H.: Legasthenie und Rechenleistungen. Huber, Bern 1974.

JOHNSON, D. J. u. H. R. MYKLEBUST: Lernschwächen. Hippokrates, Stuttgart 1971.

3.4. Teilleistungsschwächen im motorischen Bereich

Das Auftreten spezifischer Lernstörungen bei normal- oder überdurchschnittlich intelligenten Kindern ist seit längerem bekannt, ebenso die Tatsache, daß isolierte Lernschwächen auf verschiedenen Ursachen beruhen. Beispielsweise kann eine isolierte Rechenschwäche bei einem sonst relativ ausgeglichenen Leistungsprofil sowohl auf ein kumuliertes Lernleistungsdefizit (TIEDEMANN 1977) als auch auf Störungen der für Rechenaufgaben lösungsrelevanten Teilleistungen wie Kurzzeitspeicherung u.ä. zurückgeführt werden. Die Beschreibung der Teilleistungsschwächen erstreckt sich von der Ebene relativ leicht beobachtbarer isolierter Lern- und Leistungsausfälle bis hin zu den Störungen von Elementarprozessen psychischer Funktionen, die einzelne oder miteinander verbundene Gruppen von Ausfällen hervorbringen (BERGER 1977). Bei den folgenden Ausführungen ist zu berücksichtigen, daß sich motorische Behinderungen nur schwer als eindeutig abgrenzbare Bereiche von Entwicklungsstörungen beschreiben lassen. Der Erwerb motorischer Muster kann nämlich auf vielfältige Weise beeinträchtigt sein.

Mit GRAICHEN (1973) sei der Begriff der *Teilleistungsschwäche* zunächst umschrieben als eine Leistungsminderung einzelner Faktoren oder Glieder innerhalb eines größeren funktionellen Systems, das zur Bewältigung einer bestimmten Anpassungsaufgabe erforderlich ist. LEMPP (1971) betont bei der Beschreibung von optischen und akustischen Teilerfassungsstörungen bzw. Teilleistungsschwächen, daß nicht die Reizaufnahme durch das Auge

oder das Ohr gestört, sondern lediglich die Verarbeitung der aufgenommenen optischen und akustischen Reize mehr oder weniger behindert sei. Als Ursache hierfür werden allgemein frühkindliche Hirnschädigungen oder Erfahrungsmängel angesehen.

3.4.1. Folgen leichter frühkindlicher Hirnschäden

Leichte frühkindliche Hirnschädigungen können sowohl prä-, peri- oder postnatal erworben werden. Zu den zahlreichen Schädigungsursachen gehören Infektionen der Mutter, Sauerstoffmangel intrauterin, während oder kurz nach der Geburt, Enzephalopathien und Ernährungsstörungen. Ursprünglich gleiche Schädigungen können durch das Zusammenwirken verschiedener primärer und sekundärer Störungen, durch Kompensationsleistungen des kindlichen Gehirns und durch unterschiedliche Lernerfahrungen und Umwelteinflüsse zu differenten Verhaltensbildern führen. Gleiches Verhalten andererseits kann auch durch verschiedene Ursachen bedingt sein. Versuche, die Folgen einer Hirnschädigung nach Lokalisation, Zeitpunkt und Ausmaß der Schädigung zu ordnen, sind von verschiedenen Autoren vorgenommen worden (z.B. LURIA 1969/1970).

Die Qualifizierung einer frühkindlichen Hirnschädigung als „leicht“ grenzt die Folgen der Einwirkung auf das noch unausgereifte Gehirn, wie sie u.a. als Teilleistungsschwächen sichtbar werden, von jenen Schäden ab, die als zerebrale Bewegungsstörungen mit schweren Einschränkungen der Bewegungsfähigkeit oder als geistige Behinderung sichtbar werden. Zwar wird die zeitliche Begrenzung, in der eine Hirnschädigung als frühkindlich zu bezeichnen ist, von verschiedenen Autoren unterschiedlich festgesetzt. Entscheidend ist jedoch, daß das noch nicht voll entwickelte, unreife Gehirn geschädigt wird und daß somit zumeist schon vom Tage der Geburt an abweichende Entwicklungsbedingungen für das betroffene Kind entstehen, da die meisten Hirnschädigungen prä- oder perinatal eintreten. So betont KUNERT (1973), daß für Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen (obwohl der eigentliche Hirnschaden stationär sei) die Bewegungsstörung ohne Behandlung progressiv verlaufe, da von den Kindern nur pathologische Bewegungsmuster entwickelt werden könnten. Kontrakturen und Deformitäten schränken die Bewegungsfähigkeit weiter ein.

Die aus einer Hirnschädigung resultierenden abweichenden Lern- und Entwicklungsbedingungen bei Kindern mit Teilleistungsschwächen sind allerdings keineswegs so leicht erkennbar, wie bei zerebral bewegungsgestörten Kindern. So führen Teilleistungsschwächen, wie auch die Folgen schwerer Schädigungen, zu zeitlichen Verzögerungen im Erwerb bestimmter altersgemäßer Verhaltensmuster und Lernleistungen sowie zu veränderten Erlebens- und Erfahrungsweisen. Die daraus resultierenden Ent-

wicklungsverzögerungen und Abweichungen von der „Normalentwicklung“ werden jedoch meistens von den Eltern fehlgedeutet („Spätentwickler!“ – „Das gibt sich mit der Zeit.“) oder bleiben unerkannt, weil den Eltern ein Vergleich der Entwicklung des eigenen Kindes mit der anderer Kinder fehlt.

Teilleistungsschwächen wirken sich besonders auf den Erwerb von Verhaltensmustern aus, indem sie die Ausbildung neuer und komplizierter Formen verändern, verzögern oder verhindern. Nachdem die grundlegenden Alltagsanforderungen (Laufen, Essen, Ankleiden) gelernt und geübt worden sind, treten Teilleistungsschwächen stärker erst wieder in der Schule - durch Abweichungen von der Gruppennorm, d.h. bei steigenden bzw. neuen Leistungsanforderungen - in Erscheinung.

Werden leichte frühkindliche Hirnschäden im Elternhaus und in der Schule nicht erkannt, so resultieren daraus häufig weitere, nicht notwendig mit der Schädigung verbundene Probleme: entweder dadurch, daß notwendige Erfahrungsangebote fehlen und die benachteiligten Funktionen nicht trainiert werden, oder durch Überforderungen und moralisierende Wertungen des kindlichen Verhaltens, die zu schwerwiegenden sekundären Störungen im emotional-sozialen Bereich führen können. Gerade aufgrund der sonstigen guten Leistungen wird diesen Kindern häufig vorgeworfen, daß sie nur nicht „wollten“, obwohl sie „könnten“ (MÜLLER-KÜPPERS 1969).

Die Unausgeglichenheit des Leistungsprofils wird sowohl durch die Reaktionen des Kindes als auch seiner Erzieher verstärkt, da das Kind die durch die Schädigung beeinträchtigten Funktionen gegenüber den nicht betroffenen vernachlässigt und die Eltern ihr Kind besonders in jenen Bereichen fördern, in denen sie durch Erfolge verstärkt werden (LEMPPE 1971).

Reaktionen der Erzieher haben aber nicht nur Einfluß auf die Auswirkungen einer Teilleistungsschwäche. Von den Erziehern nicht bereitgestellte oder verhinderte notwendige Umwelt-, Erfahrungs- und Lernbedingungen in der frühen Kindheit können auch deren Entstehen erst bewirken.

3.4.2. Bedeutung der Bewegungserfahrung in der frühen Kindheit

Nach den Ergebnissen verschiedener Tierversuche (RIESEN 1947 u. 1950, NISSEN u.a. 1951, HELD 1965) bzw. Deprivationsexperimente (BEXTON u.a. 1954) ist anzunehmen, daß Teilleistungsschwächen im motorischen Bereich nicht nur primär organisch (durch leichte frühkindliche Hirnschädigungen) entstehen, sondern auch durch drastische Einschränkungen der Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten, zumindest in den ersten Lebensmonaten und über einen längeren Zeitraum hinweg. Gegenüber älteren entwicklungspsychologischen Darstellungen können heute

Entwicklungsvorgänge immer weniger lediglich auf innere, endogene Reifungsvorgänge zurückgeführt werden (vgl. Bd. III, 1.1).

Angeborene Reflextätigkeiten müssen z.B. durch Erfahrungen verfeinert und miteinander verknüpft werden, um ein zunehmend angepaßtes Bewegungsverhalten zu ermöglichen. Das Reflexverhalten ist zunächst spezifisch und unflexibel. Bewegt sich das Kind, so erhält das zentrale Nervensystem über die Nervenenden in den Muskeln und in der Haut taktil-kinästhetische Informationen aus dieser Bewegung. Der Erregungsimpuls wird über die Dendriten der Nervenzellen auf andere Nerven übertragen, die Reflexbögen des Rückenmarks gelangen so unter die Kontrolle des Gehirns. Die Verschaltung frühester Reflextätigkeiten miteinander und mit ersten Sinneserfahrungen bildet die Grundlage für kompliziertere Lernarten und differenziertere Steuerungsvorgänge. Die Ergebnisse von SPELT (1948) zeigen, daß schon bei Föten ab dem siebten Schwangerschaftsmonat Lernvorgänge nach dem Prinzip des klassischen Konditionierens und erste Behaltensleistungen nachweisbar sind (vgl. Bd. I, 2.1.4). Häufige zeitlich kontingente und einander ähnliche Erfahrungen werden aber nicht nur gespeichert, sondern verändern auch die Struktur und die Verarbeitungskapazität des Nervensystems. Ehe ein Erregungsimpuls von einer Nervenzelle auf eine weitere übertragen werden kann, muß ein winziger Spalt zwischen den beiden Nervenfasern, die Synapse, überwunden werden. Durch seine eigene Aktivität, nämlich durch den Aufbau und Zerfall synaptischer Schaltungsmuster und die Veränderung der synaptischen Durchlässigkeit in Abhängigkeit von der Häufigkeit, in der die Synapsen erregt werden, bildet das Nervensystem seine Funktionsmuster und Strukturen.

Über ihren Bedeutungsgehalt für das jeweilige Individuum werden die taktil-kinästhetischen Erregungsmuster zu Wahrnehmungen, die u.a. über die Haltung, die Bewegung einzelner Körperteile und die Muskelspannung informieren. Körperschema und Lateralität (Rechts-Links-Unterscheidung) werden ausgebildet und dienen als Bezugssystem für die Wahrnehmung. Durch die häufige und gleichzeitige Verarbeitung von Informationen aus verschiedenen Sinneskanälen wird im Verlauf der Entwicklung eine zunehmend effizientere Kontrolle des Bewegungsverhaltens möglich. PIAGET (1936/1969) hat bei der Beschreibung der Entwicklung der sensumotorischen Intelligenz (vgl. Bd. I, 3.1.4.1) einige der wichtigsten frühen motorischen Lernsituationen und -ergebnisse beschrieben: zunehmende Sicherheit in der Ausführung von Reflexbewegungen, primäre und sekundäre Zirkulärreaktionen, Koordination von Hand- und Greifschema, Koordination einzelner Reaktionen bzw. Verhaltensschemata, aktives Experimentieren.

Die Verknüpfung von perzeptiven und motorischen Informationen in der frühen Kindheit läßt sich u.a. an der Entwicklung der Formkonstanz aufzeigen. Die Projektion einer runden Scheibe auf die Retina beispielsweise kann, je nach Blickwinkel, eine Kreisfläche, ein Oval oder eine Gerade sein.

Man nimmt an, daß durch das Hantieren mit Gegenständen die visuelle Information durch die taktilkinästhetische modifiziert wird, da die taktile Information beim Drehen oder Wenden des Gegenstandes gleich bleibt. Läßt man Erwachsene Umkehrbrillen tragen (z.B. mit Rechts-Links- oder Oben- Unten-Vertauschung), so geschieht die neue, korrekte Eichung der visuellen Wahrnehmung ebenfalls über den Erfolg des Bewegungsverhaltens (vgl. RÜSSEL 1976).

Die häufige gleichzeitige Verarbeitung von Informationen verschiedener Sinne verbindet, korrigiert und eicht die einzelnen Eindrücke. Ein nicht angepaßtes motorisches Verhalten kann daher entweder auf Störungen zurückgeführt werden, die primär rein motorischen oder perzeptiven Ursprungs sind (durch Organinsuffizienz oder beeinträchtigte intramodale Informationsverarbeitung), oder es kann durch Störungen der intersensorischen Integration (z.B. in bezug auf die gleichzeitige Verarbeitung von taktilkinästhetischen und optischen oder akustischen Informationen) bedingt sein (JOHNSON u. MYKLEBUST 1967/1971, AFFOLTER 1977). Die Entwicklungsprozesse der Motorik, der Wahrnehmung und der Intelligenz sind in der frühen Kindheit eng miteinander verknüpft. Sie stehen jedoch in der Folgezeit, je nach individuellem Entwicklungsniveau und nach der Art der geforderten Aufgaben, in einem unterschiedlichen Wechselwirkungszusammenhang. Bei der Entwicklung der Hand-Auge-Koordination beispielsweise bewegt und exploriert die Hand die Gegenstände, und das Auge folgt den Bewegungen. Es lernt gleichsam unter der Kontrolle der Hand. Ist die Hand-Auge-Koordination genügend ausgebildet, übernimmt das Auge die Führung. FLEISHMAN u. HEMPEL (1954) schließlich konnten zeigen, daß beim Training einer speziellen motorischen Aufgabe die Leistungen zunehmend weniger durch Unterschiede in den visuomotorischen Fähigkeiten der Vpn als durch den Anteil rein motorischer Faktoren erklärt werden. Die Kontrolle und die Verbesserung der Bewegungen erfolgen nun wieder vorwiegend kinästhetisch (KLIX 1976, GEISLER u. OLBRICH 1977).

Frühe Intelligenzleistungen entwickeln sich wie die Wahrnehmungsfunktionen zunächst ebenfalls in Abhängigkeit von den Bewegungserfahrungen (vgl. Bd. I, 2.3.2). Andererseits beeinflussen aber auch Erkenntnisstrukturen (Schemata, Symbole, Regeln) und Erkenntnisvorgänge wie Problemverständnis, gezielte Aufmerksamkeit, Gedächtnis usw. (KAGAN 1971) mit zunehmendem Alter die Qualität motorischer Leistungen (vgl. SINGER 1977).

3.4.3. Ursachen eingeschränkter Bewegungserfahrungen und motorischer Minderleistungen

Die Bewegungsmöglichkeit bzw. die motorische Leistungsfähigkeit hat einen Einfluß auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung auch über den bisher vorwiegend betrachteten frühkindlichen Zeitraum hinaus. Die folgende Diskussion über einige Ursachen eingeschränkter Bewegungserfahrungen bezieht sich daher nicht nur auf motorische Teilleistungsschwächen, sondern auch auf Faktoren wie primär kognitive oder sensorische Funktionsstörungen bzw. Defizite, Körperbehinderungen und restringierte Erziehungseinflüsse.

Die Effizienz motorischer Lernprozesse, besonders bei komplizierten und komplexen Aufgaben, steigt mit der Leistungsfähigkeit der kognitiven Funktionen. Andererseits sind Bewegungsretardierungen durch kognitive Störungen nur im unteren Extrembereich der Intelligenz zu erwarten (SCHILLING 1977). Das Verhältnis von Motorik- und Intelligenzquotienten bei hirngeschädigten und hirngesunden Kindern im Alter von 7 bis 12 Jahren in einer Untersuchung von SCHILLING (1973) verweist bei den Hirngeschädigten auf einen engeren Zusammenhang zwischen Motorik und Intelligenz als in der Vergleichsgruppe. Die Korrelationskoeffizienten waren nach Unterteilung beider Gruppen in Schwach- und Normalbegabte jedoch nur noch bei den Schwachbegabten signifikant (und zwar Schwachbegabte mit Hirnschädigung: $r = 0.51$, $p < 0.01$, Schwachbegabte ohne Hirnschädigung: $r = 0.28$, $p < 0.05$). Eine durchgängige Beziehung zwischen Intelligenz und Motorik ließ sich daher für die untersuchte Stichprobe nicht nachweisen. Es ist anzunehmen, daß die höhere Korrelation bei den schwachbegabten Hirngeschädigten u.a. dadurch auftrat, daß durch die Schädigung sowohl die Intelligenz als auch die Motorik betroffen wurden.

Die Bedeutung intakter sensorischer Funktionssysteme für die Ausgestaltung des motorischen Verhaltens läßt sich außer an den angedeuteten Zusammenhängen zwischen motorischer und sensorischer Entwicklung auch bei blinden Kindern (MACKENSEN 1956) und Gehörlosen aufweisen. WIEGERSMA u.a. (1977) berichten über die Auswirkungen von Gehörlosigkeit auf die Entwicklung motorischer Funktionen. In einer Pilotstudie fanden sie Unterschiede in den motorischen Leistungen von gehörlosen Kindern und solchen mit normaler Hörfähigkeit, die über Störungen des Gleichgewichtssinnes hinauszugehen schienen. Zur Erklärung der gefundenen Unterschiede verweisen sie auf das fehlende auditive Feed-back, die Bedeutung der Sprache und die häufig restriktive Umwelt (eingeschränkte Bewegungserfahrung außerhalb der Familie) der gehörlosen Kinder. Siehe

dazu auch HELLER (1961, 1962) sowie ausführlicher SEIFERT (1969, 1977). Die bei *körperbehinderten* Kindern zu beobachtenden Unterschiede im motorischen Verhalten sowie die Ausprägungen und Grade der Beeinträchtigungen der Intelligenz und der Wahrnehmungsfunktionen verweisen erneut auf die Bedeutung frühkindlicher Bewegungserfahrungen bzw. den Zeitpunkt der Schädigung. Das Ausmaß, in dem z.B. exploratives Verhalten und eine eigenständige Eroberung der Umwelt durch die Behinderung eingeschränkt wird, beeinflußt die gesamte Persönlichkeitsentwicklung (SCHMIDT 1975, FRÖHLICH 1977).

Bei angeborenen Körperbehinderungen ist es wichtig, zwischen Behinderungen *mit* und *ohne* Hirnschäden zu unterscheiden. Kinder mit einer zerebralen Bewegungsstörung sind nicht in der Lage, ihre Bewegungen willkürlich zu steuern. Sie können daher auch nicht wie körperbehinderte Kinder ohne Hirnschädigung ihre Behinderung durch einen gezielten Einsatz der nicht betroffenen Gliedmaßen kompensieren (KUNERT 1973). Kinder mit nicht angeborener, sondern später erworbener Körperbehinderung haben zusätzlich zu den Kompensationsmöglichkeiten den Vorteil, daß sie bei ihren Adaptationsversuchen auf schon vorhandene, bis zum Eintritt der Schädigung entwickelte Bewegungsmuster zurückgreifen können.

Die *Lernumwelt* des Kindes (z.B. eingeschränkte Wohnverhältnisse ohne Spielmöglichkeiten im Freien, überbehütender Erziehungsstil, längere Krankenhausaufenthalte usw.) bestimmt ebenfalls das Ausmaß und die Art der Bewegungsmöglichkeiten. Sie hat Einfluß auf die Aneignung der Bewegungsmuster und deren Ausgestaltung (Automatisierung, Flexibilität, Ökonomisierung) sowie auf motorische Eigenschaften wie Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit.

Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Ängstlichkeit oder auch Fettleibigkeit sind zu einem großen Teil Folgen der Erziehung bzw. der häuslichen Umwelt. Ängstlichkeit beispielsweise resultiert häufig aus einem überfürsorglichen Erziehungsstil und schränkt die Bereitschaft zu explorativem Bewegungsverhalten und den Erwerb von Sicherheit in der Bewegungsausführung ein. Sie kann aber auch Folge einer schon vorhandenen motorischen Unzulänglichkeit (durch Körperbehinderung oder hirnorganische Teilleistungsschwäche) sein und in einen Teufelskreis wachsender Unsicherheit bzw. sich mehrender Vermeidungsreaktionen führen. Falsche Ernährungsgewohnheiten in der Familie oder „Verhätschelung“ durch bestimmte Erziehungspersonen können Ursache eines Übergewichtes sein, das dazu beiträgt, daß alle mehr als gerade notwendigen Bewegungen vermieden werden.

Körperbau, Muskeltonus und die allgemeine Gesundheit (vegetative Störungen, Kreislauf labilität) beeinflussen zusammen mit psychischen Verhaltensmerkmalen darüber hinaus das Bewegungsverhalten. KIPHARD (1970) hat das Zusammenwirken solcher Faktoren mit der Kennzeichnung von „Typen motorischer Insuffizienz“ zu beschreiben versucht (schlaffer, steifer und verspannter Typ).

3.4.4. *Diagnose motorischer Teilleistungsschwächen*

Als wesentliche Bestimmungsmerkmale einer Teilleistungsschwäche können das Vorliegen einer Hirnfunktionsstörung, deren Intensität und die Abgrenzbarkeit der Bereiche gestörten Verhaltens bezeichnet werden. Zur Feststellung einer Hirnschädigung bzw. Hirnfunktionsstörung zieht man Verhaltensbeobachtungen, Anamnese und Exploration sowie testpsychologische und neurologische Untersuchungsverfahren heran.

LESIGANG (1977) empfiehlt, die klinische Diagnose einer minimalen Zerebralparese (minimale zerebrale Bewegungsstörung) nach den von der Zerebralparese bekannten pathologischen Bewegungsmustern zu stellen. Bei der Entwicklung psychologisch-motorischer Tests wird meist diskriminanzanalytisch abgeschätzt, wie gut die entwickelten Verfahren Gruppen von sicher hirngeschädigten, fraglich oder nicht hirngeschädigten Kindern zu trennen erlauben. Die Beurteilung einzelner Verhaltensweisen als „nicht angepaßt“ setzt entwicklungspsychologische Kenntnisse über jene Leistungen voraus, die in einem bestimmten Alter beherrscht werden sollten. Entwicklungspsychologische Tabellen mit zuverlässigen Zeitmarken lassen sich jedoch allenfalls für die ersten Lebensmonate aufstellen. Das Bestehenbleiben *ontogenetisch früher Reflexe* nach einem gewissen Zeitraum ist in der Regel ein Indikator für eine schwere Schädigung. In solchen Fällen sollte eine Frühbehandlung eingeleitet werden (Tabellen zur Reflexentwicklung finden sich bei BOBATH 1971 und PALITZSCH 1976). SCHILLING (1974) betont, daß sich bei nur leicht bewegungsgestörten Kindern durch eine Untersuchung von Bewegungsverläufen, die in hohem Maße Anteile der Alltagsmotorik einschließen, kaum versteckte Störungen entdecken lassen, da die Bewegungsmuster der Alltagsmotorik in der Regel zumeist beherrscht werden und hoch geübt sind.

Die Analyse der Ursachen einer Teilleistungsschwäche erfordert einen *mehrstufigen diagnostischen Prozeß* (BERGER 1977). So sollte der Lehrer zunächst prüfen, ob eine Leistungsschwäche nicht auf andere Ursachen als eine gestörte Leistungsfähigkeit zurückgeführt werden kann, wie z.B. auf Probleme, die sich aus dem Verhältnis zu Lehrern, Mitschülern und Eltern ergeben. Da Kinder mit Teilleistungsschwächen aufgrund häufiger Überforderungen und moralisierender Bewertungen Verhaltensstörungen ausbilden können, wird diese Unterscheidung nicht immer möglich sein. In einem nächsten Schritt ist zu klären, ob eine generelle Leistungsschwäche vorliegt oder ob sich partielle, d.h. auf einzelne Leistungsbereiche be-

schränkte Ausfälle abgrenzen lassen. Die Beurteilung des Lehrers kann durch die Verwendung von Tests überprüft und verfeinert werden. Hier sind vor allem unterschiedliche Werte in den einzelnen Subtests (soweit vorhanden) und in Relation zum Gesamttestwert zu beachten. Stammen die Befunde für ein einzelnes Kind aus verschiedenen Testverfahren so muß gewährleistet sein, daß sich die Normwerte auf vergleichbare Stichproben beziehen.

Mit der Konstruktion faktorenanalytisch dimensionierter Fähigkeitstests wurde sowohl in der Intelligenzdiagnostik als auch im motorischen Bereich versucht, die hinter den beobachtbaren Leistungen stehenden „Fähigkeiten“ zu bestimmen und meßbar zu machen. Fähigkeiten sind theoretische Konstrukte, die nicht direkt beobachtbar sind, sondern aus den Leistungen einer Vielzahl von Personen in unterschiedlichen Aufgaben erschlossen werden müssen (vgl. Bd. I, 3.1). Die Tatsache, daß die Meßwerte von verschiedenen Personen jeweils nur in bestimmten Klassen von Aufgaben hoch miteinander korrelieren, weist auf gleiche Anforderungen für die Bewältigung dieser Aufgaben hin. Umgekehrt erlaubt die Kenntnis der individuellen Fähigkeitswerte, die Leistungen einer Person vorauszusagen. Hierbei kann zunächst sogar von einer gewissen Stabilität dieser Fähigkeiten ausgegangen werden, da sie sich als generalisierte Muster der Informationsaufnahme und -verarbeitung im Laufe vielfältiger Lernprozesse während des ganzen Lebens verfestigt haben, d.h. „überlernt“ wurden. Aus dem Fähigkeitskonzept wie aus der Kenntnis der Technik der Faktorenanalyse läßt sich ableiten, daß die Art und Anzahl der gefundenen Fähigkeitsdimensionen abhängt von der Art der in eine Untersuchung einbezogenen Testaufgaben und deren Verhältnis zueinander. Die durch die Faktorenanalyse erreichte Zuordnung von Testaufgaben zu hypothetischen Fähigkeitsdimensionen muß somit keineswegs die für die Bewältigung der Aufgaben notwendigen Voraussetzungen widerspiegeln (GEISLER 1976, LEHR u.a. 1976).

Eine Analyse von Subtestergebnissen erlaubt eine differenzierte Aussage über Teilleistungsschwächen nur insoweit, als die Testdimensionen gezielt auf Bereiche elementarer psychischer Funktionen ausgerichtet sind. Die Entwicklung spezieller, auf die Analyse von Teilleistungsschwächen ausgerichteter, Testbatterien steht im motorischen Bereich erst in den Anfängen. Einen interessanten Versuch für den auditiven Bereich hat AFFOLTER (1977) vorgelegt. Die nur scheinbar homogene Gruppe der Kinder, die auf akustische Reize nicht angemessen reagieren, ließ sich mit speziell ausgewählten Tests in Untergruppen mit verschiedenen „Störungen einfacher Leistungen früherer Entwicklungsstufen“ aufteilen (S. 63). Die Autorin unterscheidet Störungen modalitätsspezifischer und supramodaler Art. Letztere umfassen sowohl das Ausmaß, in dem intermodale Verbindungen möglich sind, d.h. Verknüpfungen sinnesspezifischer Wahrnehmungen verschiedener Modalitäten miteinander, als auch Störungen der serialen Integration (JOHNSON u. MYKLEBUST 1967/1971, AFFOLTER 1975, BAUER 1977, LOTZ 1977).

Mit den zur Zeit verfügbaren, d.h. käuflichen Testverfahren können qualitativ unterschiedliche Hinweise auf Teilleistungsschwächen und allgemeine motorische Minderleistungen anderer Genese gewonnen werden. So erlaubt die „Checklist motorischer Verhaltensweisen“ (CMV) lediglich eine grobe Orientierung über psychomotorische Komponenten des Bewegungsverhaltens (SCHILLING 1976), dessen Beurteilung über die Zustimmung zu Eigenschaftswörtern vorgenommen wird (vgl. 1.2.2.1). Diese Einschätzung setzt keine standardisierte Testsituation voraus, wohl aber eine längere Beobachtung des alltäglichen Bewegungsverhaltens der Kinder. Mit dem „Körperkoordinationstest für Kinder“ (KTK) von SCHILLING u. KIPHARD hingegen „werden Störungen in der Körperbeherrschung aufgedeckt, die in der Alltagsmotorik nicht beobachtet werden können“ (SCHILLING u. KIPHARD 1974, S. 6). Bei Kindern, die noch keine Vorerfahrungen mit dem Trampolinspringen besitzen, können mit dem „Trampolin-Körperkoordinationstest“ (TKT) über die motorischen Anpassungsschwierigkeiten an die Eigenkinetik des Tuches Hinweise auf verschiedene Störungen des Bewegungsverhaltens gewonnen werden (KIPHARD 1970, 1977). Spezielle Tests und Übungsprogramme für die visuelle Wahrnehmung einschließlich Visuomotorik wurden von FROSTIG entwickelt (FROSTIG u. LOCKOWANDT 1974, FROSTIG u.a. 1972, 1974a, 1974b).

3.4.5. Behandlungsansätze

Ebenso, wie Teilleistungsschwächen nicht direkt aus dem Verhalten erschlossen werden können, sondern nach den für die Störungen relevanten Elementarprozessen und Funktionen geforscht werden muß, darf sich die Behandlung von teilleistungsgestörten Kindern auch nicht auf ein Training der Minderleistungen beschränken, die zu dem Verdacht auf eine Teilleistungsschwäche geführt haben. Ein solches Training hätte lediglich die Ausbildung von „Splitterfertigkeiten“ (KEPHART 1971/1977) zur Folge, d.h. von nur auf die bestimmte Aufgabe bezogenen Bewegungsmustern. Variationen und die Übertragbarkeit auf andere, ähnliche Aufgaben wären nicht möglich. Durch das Einüben von Variationen erreicht das Kind Flexibilität in der Bewegungsausführung, die motorischen Muster werden generalisiert und automatisiert. Mit der Automatisierung wird eine Ökonomisierung des Bewegungsablaufes erreicht, die Präzision und das Timing werden verbessert.

KEPHART betont, daß die Automatisierung von Bewegungsmustern häufig dadurch verhindert wird, daß „übertriebene Forderungen an die Präzision der Bewegung“ gestellt werden. Es sei wichtiger, „daß ein Kind in einer Vielzahl verschiedener Bewegungen einen geringeren Grad an Geschicklichkeit besitzt, als daß es in einigen

wenigen ein hohes Ausmaß an Fertigkeiten hat... Die Automatisierung wird verhindert, wenn zuviel Aufmerksamkeit auf die Bewegung selbst verwendet wird“ (1971/1977, S. 98).

Die Auswahl der zu trainierenden bzw. nachzulernenden psychomotorischen Funktionen richtet sich nach den in der Diagnose festgestellten Elementarstörungen. Die Verbesserung komplexer Leistungen, die das Zusammenspiel mehrerer Funktionsbereiche erfordern (z.B. intermodale Informationsverarbeitung), setzt die Behebung von Störungen innerhalb eines Wahrnehmungsbereiches voraus. Wie im Arbeitskreis um AFFOLTER gezeigt werden konnte, liegen vielen komplexen Lernschwierigkeiten taktil-kinästhetische Störungen zugrunde.

„Nicht die Lese- oder die Schreibstörung ist das eigentliche Problem dieser Kinder, sondern die Beeinträchtigung taktil-kinästhetischer Prozesse. Nicht die Schwierigkeiten im Rechnen, die Auffälligkeiten im Sprechen sind das eigentliche Problem dieser Kinder, sondern mangelnde taktil-kinästhetische Erfahrung“ (BISCHOFBERGER u. SONDEREGGER 1974, zit. n. BAUER 1977, S. 80).

Beeinträchtigungen der taktil-kinästhetischen Figur-Grund-Beziehung (vgl. 1.1.1.2), die u.a. die Entwicklung eines Körperschemas verhindern, bilden den Ausgangspunkt für die Förderung motorisch teilleistungsgestörter Kinder. Diese müssen lernen, einzelne Teile des Körpers zu identifizieren. Die dem zentralen Nervensystem über die kinästhetischen Feedback-Prozesse zufließenden Informationen über die Bewegungen einzelner Körperteile müssen als Figur vor dem Grund der übrigen Informationen über die Haltung und die Lage im Raum abgehoben werden können. Sind die Differenzierungsleistungen genügend ausgebildet, werden die intersensorische Integration und die gleichzeitige Verarbeitung mehrerer Reize (seriale Integration) eingeübt. Übungsbeispiele für die Arbeit mit motorisch teilleistungsgestörten Kindern finden sich bei KEPHART 1971/1977, CRUICKSHANK 1973, FROSTIG u.a. 1974a, REINARTZ 1975, v.d. HOVEN u. SPETH 1976, FRÖHLICH 1977, KESSELMANN 1977, MERTENS 1977, SCHWARZMANN 1977.

Literaturempfehlung

- BERBER, E. (Hrsg.): Teilleistungsschwächen bei Kindern. Huber, Bern 1977.
- KEPHART, N. C.: Das lernbehinderte Kind im Unterricht. Reinhardt, München 1977.
- KIPHARD, E. J.: Bewegungs- und Koordinationsschwächen im Grundschulalter. Hofmann, Schorndorf 1970.
- SCHMIDT, M. H.: Klinisch-psychologische Grundlagen der Didaktik und Methodik bei Körperbehinderten mit und ohne frühkindliche Hirnschäden. In: BLÄSIG, W., JANSEN, G. W. u. M. H. SCHMIDT (Hrsg.), Die Körperbehindertenschule. Marhold, Berlin 1975².

3.5. Konzentrationsstörungen

3.5.1. Zur Problematik der Erfassung von Konzentrationsstörungen

Konzentrationsstörung meint hier längerfristige *Minderleistungen willkürlicher Aufmerksamkeit*. Dabei ist zwischen „*Verhalten*“ und „*Fähigkeit*“ zu unterscheiden. Ein Schüler, der sich im Unterricht unzureichend konzentriert *verhält*, erweist sich vielleicht dann als *konzentrationsfähig*, wenn er nicht mehr überfordert oder besser motiviert wird. Das bedeutet: Von gestörtem Konzentrationsverhalten darf nicht voreilig auf eine gestörte Konzentrationsfähigkeit geschlossen werden. Diesem Trugschluß unterliegen zahlreiche Berichte, nach denen sich die Konzentrationsfähigkeit der Kinder, Schüler und Jugendlichen besorgniserregend verschlechtert haben soll. Als Belege für solche Einschätzungen mögen hier drei Veröffentlichungen genügen:

- WICKMANN befragte in der Zeit von 1924 bis 1926 Volksschullehrer in Minneapolis und Cleveland und erfuhr u.a., daß 30% der Kinder überaktiv, ruhelos und unfähig seien, ruhig zu arbeiten (vgl. MÜLLER 1976, S. 53).
- MIERKE (1957, S. 6) stellte fest, daß „gegenwärtig über ein allgemeines Absinken der Konzentrationsfähigkeit und über ein auffallendes Anwachsen der Konzentrationsschwäche in den Schulen geklagt wird“.
- KLASSEN (1976) überschrieb ihren Artikel in einer Elternzeitschrift mit „Immer mehr Kinder können immer weniger aufpassen“.

Überblickt man die Vielzahl der Befragungen von Eltern, Lehrern und Ärzten, so stößt man auf eine Quote sog. konzentrationsgestörter Kinder, die zwischen 20 und 40% liegt. Wie viele dieser Kinder wirklich unfähig sind, sich beim schulischen Lernen zu konzentrieren, ist unbekannt.

Leider gibt es derzeit noch keine hinreichend reliablen und validen *Tests* zur Messung *schulischer* Konzentrationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen (vgl. Bd. I, 4.4.3). Lediglich sehr schlechte Leistungen bei der Durchführung *mehrerer* Konzentrationstests erlauben einigermaßen verwertbare Aussagen über die Leistungsgüte und das Leistungstempo bei *einfachen* und *monotonen* Rechen- und Durchstreichaufgaben. Die Anzahl standardisierter Konzentrationstests, zumal für eine bestimmte Altersstufe, ist allerdings noch sehr begrenzt. Über die einzelnen Tests informiert u.a. BRICKENKAMP (1975).

Konzentrationsmessungen in Schulklassen erbrachten zwar keine alarmierenden Ergebnisse (vgl. LANGHORST 1973), jedoch muß dabei berücksichtigt werden, daß es sich in derartigen Überprüfungen zumeist um relativ kurze Zeitstichproben handelte und die Schüler aufgrund der Ausnahmesituationen auch besonders motiviert waren. Von solchen Untersuchungen darf

nicht ohne weiteres auf die Konzentrationsfähigkeit während eines gesamten (normalen) Unterrichtsvormittags geschlossen werden. Hinzu kommt, daß sich einige Kinder bei monotonen, mechanischen Aufgaben schlechter konzentrieren als bei intellektuell anspruchsvolleren.

Zur Beurteilung der Art und Intensität der Konzentrationsstörung eines Schülers sind *systematische Verhaltensbeobachtungen* (mitunter auch Gelegenheitsbeobachtungen) nach wie vor das zuverlässigste Diagnostikum. Dabei sollten die Beobachtungen unter verschiedenen Aspekten durchgeführt werden. LANGHORST (1974) empfiehlt die Erfassung folgender Kategorien: (1) Ablenkbarkeit, (2) Leistungsgüte, (3) Leistungsmenge, (4) Ausdauer, (5) Leistungsverlauf und (6) Umfang des Aufmerksamkeitsfeldes (vgl. Bd. I, 4.4.1).

Erst aufgrund objektiver und zuverlässiger Beschreibungen des Konzentrationsverhaltens und der relevanten Begleitsymptome (wie Schüchternheit, Ängstlichkeit, Interesse, Belastbarkeit, Selbstkontrolle, Aggressivität, nervöse Manipulationen, Aktivitätsgrad und soziales Verhalten) kann unter Berücksichtigung anamnestischer Daten versucht werden, die *Ursachen* des gestörten Leistungsverhaltens zu ermitteln. Dabei stößt man dann zumeist auf Ursachenketten und Ursachenkomplexe (vgl. HANKE u.a. 1976).

Der Versuch MIERKES (1957), das Konzentrationsversagen in reparable (auch phasische) „*Konzentrationsstörungen*“ und (häufig) irreparable „*Konzentrationschwächen*“ zu unterteilen, hat sich wegen der unscharfen Trennkriterien in Theorie und Praxis nicht durchgesetzt, ohne freilich - in abgewandelter Form - ganz aufgegeben worden zu sein (vgl. BINAS 1973, KNEHR u. KRÜGER 1976).

Die Vielfalt der Ursachen unzureichender Konzentrationsleistungen wird hier zum Zwecke der Übersichtlichkeit in organische, familiäre und schulische Faktoren aufgegliedert.

3.5.2. Körperlich bedingte Konzentrationsstörungen

Als mögliche somatische Störquellen, die die Konzentrationsleistungen beeinträchtigen können, hat sich eine Reihe von organischen und funktionellen Erkrankungen erwiesen, z.B. Blutarmut, geringer Zuckergehalt des Blutes, gesteigerte Tätigkeit der Schilddrüsen, gestörte Funktionen der Nebennierenrinden, Rachenwucherungen, länger dauernde Infektionskrankheiten mit leicht erhöhten Temperaturen u.ä. Statt der detaillierten Darstellung eines Kompendiums somatischer Ursachen von Konzentrationsstörungen (vgl. HARBAUER u.a. 1976) soll hier lediglich auf zwei bedeutsame Formenkreise körperlicher Störfaktoren hingewiesen werden:

(1) Nervös-vegetative Störungen

Dieser Formenkreis physisch-dispositioneller Behinderungen wird gekennzeichnet durch Begriffe wie vegetative Labilität, Nervosität, Neurasthenie und Psychasthenie. Bei nervös labilen Kindern ist die Reizschwelle des vegetativen Nervensystems herabgesetzt. Sensitivität oder Übererregbarkeit und Ängstlichkeit bewirken häufig perseverierende und damit ablenkende Angst- und Konfliktvorstellungen sowie vorzeitiges Ermüden. Vielfach zeigen sich bei „nervösen“ Kindern auch Schlafstörungen, Appetitmängel und Kopfschmerzen.

Im Zusammenhang mit Konzentrationsstörungen führen Pädiater häufig „vegetativ-orthostatische Regulationsstörungen“ an; das sind Anpassungsschwierigkeiten des Kreislaufes an die aufrechte oder sitzende Körperstellung.

(2) Zerebrale Erkrankungen

Bei diesem zweiten, für die Konzentrationsstörungen vermutlich sehr bedeutsamen Formenkreis somatischer Störquellen handelt es sich außer den schwereren Formen zerebraler Schädigungen wie Schädelunfall sowie manifesten Hirn- und Hirnhautentzündungen vor allem um die sog. „minimalen frühkindlichen Hirnschädigungen“ infolge latenter Hirn- bzw. Hirnhautentzündungen, Kinderkrankheiten (vor allem Keuchhusten und Scharlach), aber auch Verletzungen des Gehirngewebes bei der Geburt. Zu den Symptomen dieser hirnorganischen Alterationen zählen vor allem Konzentrationsstörungen, Bewegungsunruhe und Antriebsmängel (vgl. GROSS-SELBECK 1976, LEMPP 1976).

Viele körperliche Funktionsschwächen oder -störungen werden durch ungünstige Entwicklungsbedingungen im Elternhaus (oder Pflegeheim) verstärkt und führen erst so zu auffälligen Konzentrationsstörungen. Aber auch ohne somatogene Faktoren können familiär bedingte psychische Entwicklungsschäden das Leistungsverhalten derart beeinträchtigen, daß es den schulischen Anforderungen nicht genügt.

3.5.3. Familiär bedingte Konzentrationsstörungen

Vielfältige familiäre Sozialisationsvariablen wie z.B. Familiengröße, Berufsausbildung und -tätigkeit der Eltern, deren Persönlichkeitsmerkmale, Erziehungseinstellungen, -ziele und -praktiken wirken bei der Ausformung des Leistungs- bzw. Konzentrationsverhaltens mit. Zu den dominanten familiären Einflußvariablen bezüglich der Entwicklung des kindlichen Leistungsverhaltens zählt der *Erziehungsstil* der Eltern oder Pflegepersonen. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse der Erziehungsstilforschung (vgl. Bd.

II, 5.2) lassen sich Dimensionskonstellationen aufzeigen, die die Entwicklung intakten bzw. gestörten Leistungsverhaltens begünstigen, nicht aber zwingend zur Folge haben. Die Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsstil der Eltern und den Konzentrationsleistungen ihrer Kinder sind um so deutlicher, je mehr es sich um prägnante (extrem positive oder negative) Dimensionsgruppierungen handelt, wie BAUMRIND (1967) in seiner Untersuchung nachweisen konnte: Vorschulkinder mit angepaßtem Verhalten hatten häufiger fordernde und strenge, zugleich aber auch liebe- und verständnisvollere Eltern als unangepaßte und gestörte Kinder, deren Eltern eher strafend, gefühlsindifferent und ihren Kindern gegenüber weniger zärtlich waren (vgl. Bd. I, 4.2.4).

Zu den ungünstigen Faktoren familiärer Sozialisationsbedingungen zählen vor allem *zerrüttete* bzw. *disharmonische Ehen* (vgl. THOMAE 1972) und *nervöse Mütter*. So fanden KUNZE (1966) und LÖWE (1971) unter den konzentrationsschwachen Schülern viele, die psychisch vernachlässigt waren und/oder in disharmonischen Familien lebten. In den Untersuchungen v. HARNACKS (1958) hatte der größte Teil der konzentrationsgestörten Kinder ausgesprochen nervöse Mütter.

Eine wichtige, wenn auch nicht unerläßliche Bedingungsvariable ausreichender Konzentrationsleistungen ist das *Leistungsmotiv*. Aus diesem Grunde sind alle Forschungsergebnisse über hemmende und fördernde familiäre Einflüsse auf die Genese des Leistungsmotivs bei Kindern und Jugendlichen in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung (vgl. Bd. I, 4.2.2 sowie TRUDEWIND 1976).

Obwohl über die Beziehungen zwischen Konzentrationsstörungen und familiären Entwicklungsbedingungen noch teilweise wenig gesicherte Erkenntnisse vorliegen, zeichnet sich zunehmend deutlicher ab, welche familiären Bedingungen die Entwicklung des Leistungsverhaltens positiv beeinflussen. SCHNEEWIND (1977) kam auf der Basis von Literaturbefunden und eigenen Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß die folgenden familiären Sozialisationsvariablen *selbstverantwortliches* und *zielorientiertes Handeln* und damit auch die Konzentrationsleistungen der Kinder fördern:

- intellektuell stimulierende Erfahrungen,
- ausreichender Handlungsspielraum zur Entfaltung eigenständiger Aktivitäten,
- aktives und vielgestaltiges Freizeitverhalten der Familie; mitreißende und stimulierende Tätigkeitsfreude,
- hohes Maß an Ausdrucksfreudigkeit und emotional positives Familienklima,
- niedrige Tendenz zu wechselseitiger Kontrolle,

- sicheres Gefühl des unbedingten Akzeptiertseins,
- Planung und Organisiertheit des familiären Zusammenlebens

3.5.4. *Schulisch bedingte Konzentrationsstörungen*

Zu den hauptsächlich schulischen Ursachen gestörten Konzentrationsverhaltens zählen *Überforderung* und *Desinteresse* der Schüler. Überfordert wird der Schüler, wenn er insgesamt den intellektuellen Anforderungen der Schule nicht gewachsen ist, Teilleistungsschwächen (z.B. Lese-Rechtschreib-Schwäche) oder (trotz hinreichender Begabung) *kumulative Lerndefizite* aufweist (vgl. TIEDEMANN 1977). Das Fehlen „mittlerer Erreichbarkeitsgrade“ (HECKHAUSEN) und eine *dichte Folge von Mißerfolgen* verhindern die Entwicklung einer relativ überdauernden und erfolgsszuversichtlichen Lernmotivation (Anstrengungsbereitschaft für das Lernen) und damit zwangsläufig auch ausdauernde Konzentrationsleistungen. Weitere negative Auswirkungen resultieren aus dem *Fehlen „sachbereichsbezogener Anreize“* (sensu HECKHAUSEN) oder einem gespannten bzw. *gestörten Lehrer-Schüler-Verhältnis*. Letzteres kann in einem Lehrerverhalten begründet sein, das durch die mehr oder weniger deutlich ausgeprägten Merkmale „*Gering-schätzung*“, „*Verständnislosigkeit*“ und „*emotionale Kälte*“ (sensu TAUSCH) gekennzeichnet ist.

In diesem Zusammenhang müssen auch die *Erwartungen* und Vermutungen, die ein Lehrer hinsichtlich des Leistungsvermögens eines Schülers hat, beachtet werden. BROPHY u. GOOD (1976) haben ausführlich beschrieben, wie sich starre und niedrige Lehrererwartungen gegenüber bestimmten Schülern bilden und auswirken. Häufige Folge einer Lehrer-Schüler-Interaktion, die durch negative Lehrereinstellungen geprägt wird, ist das Nachlassen der konzentrativen Anspannungen des „betroffenen“ Schülers. Die schädigenden Wirkungen von Überforderung und negativem Lehrerverhalten auf die Konzentrationsleistungen eines Schülers erklären sich z.T. aus dessen *Ängsten*. Diese wiederum können auch aufgrund gespannter Schüler-Schüler-Verhältnisse oder familiärer Konfliktsituationen u.ä. entstehen.

Durch die Gegenüberstellung der Angstwerte von 567 Hauptschülern und deren Leistungsverhalten stellten NICKEL u. SCHLÜTER (1970) fest, daß ängstliche Schüler nach dem Urteil der Lehrer eine verminderte Konzentration zeigen. Über den Zusammenhang von Angst und Konzentrationsverhalten informieren noch GÄRTNER-HARNACH (1972), WIECZKOWSKI u.a. (1975²) und KROHNE (1975).

3.5.5. Hilfen bei Konzentrationsstörungen

Der erste Schritt bei der Hilfeleistung für konzentrationsgestörte Kinder ist die Beschreibung der Symptome und Ermittlung der Ursachen. Dazu bedarf es, wie angedeutet, systematischer Verhaltensbeobachtungen und möglichst auch der Anwendung einiger Konzentrationstests sowie eines ausführlichen Gesprächs mit den Eltern, durch das die früheren bzw. die momentanen Lebensumstände des konzentrationsgestörten Kindes in Erfahrung gebracht werden sollen. Gegebenenfalls müssen ein Pädiateer, ein Beratungslehrer, der Schulpsychologische Dienst und/oder ein Psychotherapeut hinzugezogen werden.

Wegen der Vielzahl der möglichen Ursachen und Ursachenkonstellationen sind auch die indizierten Hilfsmaßnahmen sehr vielfältig. Bei einer Reihe von *somatischen Ursachen* ist auf eine vegetativ stabilisierende Lebensweise zu achten (genügend Schlaf; die Körpermotorik beanspruchende versus ruhige, konzentrierte Spiele; Gewöhnung an relativ konstante Tagesrhythmen einschließlich der Essens- und Arbeitszeiten; wenig Lärm und Hektik u.ä.). Bei minimaler frühkindlicher Hirnschädigung mit motorischer Unruhe kann unter Umständen eine zusätzliche medikamentöse Behandlung unter strenger ärztlicher Kontrolle angebracht sein. Im Falle vegetativ-orthostatischer Symptome sind in erster Linie physikalische Maßnahmen angezeigt, die die vegetative Regulation stärken (vgl. EHRHARDT 1975).

Unabhängig von allgemeinen oder speziellen medizinischen Maßnahmen, die das vegetative Nervensystem stärken, sind häufig zusätzliche gezielte Konzentrationsübungen mit wachsenden Konzentrationsspannungen zur Ausformung stabiler Verhaltensmuster (= konzentriertes Arbeiten) erfolgversprechend.

Um impulsiven Kindern, bei denen gehäuft Konzentrationsschwierigkeiten beobachtet werden, zu einem reflexiven Leistungsverhalten zu verhelfen, entwarf und überprüfte WAGNER (1976 u. 1977) verschiedene Trainingsmethoden. Die Kinder lernen dabei zunächst am Vorbild des Versuchsleiters und dann mit Hilfe von steuernden, sprachlich formulierten Selbstinstruktionen, langsamer, überlegter, systematischer und geduldiger zu handeln. Das Erlernen der kognitiven Selbststeuerung durch inneres Sprechen wird von der Autorin sehr ausführlich beschrieben und durch wissenschaftliche Lehrfilme veranschaulicht.

Für Schüler, die ausgesprochen langsam arbeiten und dabei vielleicht noch sehr ablenkbar sind, empfehlen BINAS (1973) und DÜKER (1974) ein Training, bei dem das Arbeitstempo außengesteuert und langsam gesteigert wird. Die Temporegulierung erfolgt durch fortlaufende Aufgabenstellungen, die auch über Tonband oder durch schubweise weiterlaufende Papierstreifen gegeben werden können. Die genannten Autoren konnten mit Hilfe der „*zwangsläufigen Arbeitsweise*“ konzentrationsgestör-

ten Kindern helfen und führen ihre Erfolge darauf zurück, daß die „Trödler“ von sich aus nicht in der Lage sind, sich selbst durch Eigenimpulse ausdauernd und zügig zu steuern.

Diese Trainingsmethoden wurden bislang vorwiegend von Psychologen angewandt, obwohl prinzipiell hierfür auch Lehrer und interessierte Eltern geeignet erscheinen. Auch sollten Eltern ihre Kinder notfalls bei der Hausaufgaben erledigung unterstützen sowie zu einer angemessenen Arbeitshaltung erziehen.

EHRHARDT (1975) empfiehlt die Anpassung der Arbeitsphasen an die individuell möglichen Konzentrationsspannen. Wenn die „Beobachtung zeigt, daß ein Kind sich etwa 10 bis 15 Minuten auf eine Aufgabe konzentrieren kann, so sollen die Hausaufgaben in Arbeitsphasen von 10 Minuten aufgeteilt werden, die jeweils von 5 Minuten Pause unterbrochen sind. Diese Methode kann als *Intervall-Arbeiten* bezeichnet werden“ (S. 4).

Intervall-Arbeit empfiehlt sich besonders bei hyperaktiven Kindern, die nach Experimenten von SYKES u.a. (1973) schon nach sehr kurzen Konzentrationsspannen immer wieder neu „eingestellt“ (ermuntert, aufgefordert, ausgerichtet usw.) werden müssen. Unter solchen Voraussetzungen leisten diese Kinder bei Einzelbetreuung dann wesentlich mehr als ihre generell gestörte Konzentrationsfähigkeit (geringe Ausdauer, hohe Ablenkbarkeit, geringe hemmende Selbstkontrolle) vermuten lassen.

Die *Schule* selbst hat die Aufgabe, die Konzentrationsbereitschaft der Schüler durch Erfolgserlebnisse bzw. Lernanreize zu wecken sowie die Konzentrationsfähigkeit durch angepaßte Lern- und Leistungsanforderungen zu festigen oder zu steigern. Der Lehrer muß in die Lage versetzt werden, bei Lern- und Konzentrationsstörungen Einzelhilfe geben zu können. Das ist um so notwendiger, als Konzentrationsstörungen zumeist nicht Störungen *sui generis*, sondern Symptome umgreifender Verhaltensstörungen sind und deshalb nicht isoliert beseitigt werden können.

Nach Untersuchungen von THALMANN (1971) hat sich gezeigt, daß sowohl mangelnde Konzentrationsfähigkeit als auch überstarke psychomotorische Aktivität sehr häufig mit anderen Symptomen zusammen auftreten und daher als *Kernsymptome* von Verhaltensstörungen bezeichnet werden können. Der Autor fand, daß mangelnde Konzentrationsfähigkeit bei sieben- bis zehnjährigen Grundschuljungen mit 19 anderen Symptomen von Verhaltensstörungen signifikant korrelieren.

Insgesamt gesehen würden bessere schulische Lernbedingungen sicherlich dazu beitragen, allgemein die Konzentrationsleistungen der Schüler zu verbessern. Darüber hinaus können gezielte pädagogische und therapeutische Maßnahmen die Folgen organisch oder sozio-kulturell bedingter

Konzentrationsstörungen abschwächen bzw. - im günstigen Falle - beseitigen (vgl. HANKE u.a. 1976).

Literaturempfehlung

HANKE, B., HUBER, G. L. u. H. MANDL: Aggressiv und unaufmerksam. Urban u. Schwarzenberg, München 1976.

LANGHORST, E.: Zum Problem der Konzentrationsstörungen bei Schulkindern. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Huber, Bern u. Klett, Stuttgart 1973.

TIEDEMANN, J.: Leistungsversagen in der Schule. Reinhardt, München 1977.

WAGNER, I.: Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern. Klett, Stuttgart 1976.

3.6. Minderbegabung

3.6.1. Definitionsprobleme

Der Begriff „Minderbegabung“ wird hier als Sammelbezeichnung für alle jenen intellektuellen Verhaltensformen verwendet, die unterhalb einer breiten Durchschnittsnorm liegen. Hinter diesem Konzept steht die empirisch vielfach belegte Annahme, daß Intelligenz oder Begabung *normal*, d.h. im Sinne der GAUSSschen Glockenkurve (vgl. Bd. I, 1.4.2) verteilt sei. Entsprechend ist ein bestimmter Prozentsatz der Bevölkerung jeweils den Hoch- bzw. Schwachbegabten zuzurechnen (vgl. HELLER 1976b, S. 85 f.). Mit den Problemen intellektueller Subnormalität beschäftigen sich traditionellerweise verschiedene Disziplinen, wobei neben den Forschungsansätzen von medizinischer und (neuerdings) soziologischer Seite vor allem die Ergebnisse der Psychologie und Pädagogik Beachtung verdienen.

3.6.1.1. Beschreibungsansätze

Während in der medizinischen Nomenklatur ätiologische Zuordnungskategorien (vgl. 3.6.2) vorherrschen, überwiegen in neueren psychologischen und pädagogischen Publikationen deskriptiv-statistische Definitionskriterien, so auch in der Bestimmung von WEGENER (1969/76, S. 505): „Als *Minderbegabung* sollen ... alle Grade und Formen intellektueller Subnormalität verstanden werden, die bereits im Kleinkindalter vorhanden sind und bis ins Erwachsenenalter hinein als dauernder Rückstand der Test- (und Schul-) leistung sowie als Störung des Anpassungsverhaltens objektiviert werden können.“ Diese weite Definitionsformel ermöglicht die Zusammenfassung recht heterogener Erscheinungsformen und schließt Minderbegabung aufgrund organischer oder genetischer Ursachen, z.B. Schwachsinn (Oligophrenie) oder Verblödung (Demenz), ebenso ein wie sozio-kulturell bedingte Begabungsdefizite (sog. Pseudodebilität u.ä.).

BUSEMANN (1959/75), der den Begriff „Minderbegabung“ enger faßt und gelegentlich in diesem Zusammenhang auch von „Intelligenzschwäche“ oder „Schwachsinn“ spricht, legt Wert auf die Unterscheidung zwischen „Intelligenzschwäche“ und „Intelligenzdefekt“.

„Dem *globalen* Begriff ‘Schwachsinn’ steht der *differenzierende* Begriff des ‘Intelligenzdefektes’ als eine Abstraktion gegenüber, die sich bei Analyse der Leistungsmängel des schwachsinnigen Menschen ergibt. Unter einem Intelligenzdefekt verstehen wir das (relative oder völlige) Versagen einer Intelligenzfunktion oder eines Bündels von Intelligenzfunktionen, das als wesentliche Ursache des schwachsinnigen Verhaltens angesprochen wird... Ein Intelligenzdefekt liegt also nicht wie der Sachver-

halt 'Schwachsinn' unserer Erfahrung unmittelbar vor, sondern kann sich als ein 'Befund' erst durch methodisch gelenkte und systematisch orientierte Untersuchung ergeben" (BUSEMANN 1975, S. 122).

Davon abzuheben wäre schließlich die „Intelligenzleistungsschwäche“, die nach BUSEMANN eine temporäre Behinderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit infolge toxischer Einwirkungen, von Erkrankungs- oder Erschöpfungszuständen, Unterernährung usw. bezeichnet. Angemerkt sei noch, daß in gewissem Gegensatz zu BUSEMANN'S Unterscheidungskategorien der Defektbegriff in den osteuropäischen bzw. sowjetrussischen Defektologien gewöhnlich für oligophrene (frühkindliche) Schwachsinnformen reserviert wird. Unter pädagogischen Gesichtspunkten der Bildbarkeit Minderbegabter haben sich im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren die Begriffe *Lernbehinderung* (früher: „Hilfsschulbedürftigkeit“) und *geistige Behinderung* (für die Gruppe der lebenspraktisch Bildbaren) durchgesetzt, die zugleich auch als Bezeichnung für bestimmte Sonderschulformen stehen (vgl. LANGFELDT u.a. 1975).

3.6.1.2. Zur Klassifikation der Minderbegabung

Einer Analyse der verschiedenen Erscheinungsbilder intellektueller Subnormalität eröffnen sich prinzipiell drei Möglichkeiten: die Orientierung an den Symptomen, den Ursachen und/oder den Behandlungsaussichten. Diesen Einteilungskriterien entsprechen 1) der *deskriptive* bzw. *psychometrische* Ansatz, 2) *ätiologische* (im Hinblick auf die Ursachenfaktoren erstellte) Systematisierungsversuche und 3) *sonderpädagogische* Modelle. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß die einzelnen Gruppierungsansätze trotz unterschiedlicher Klassifikationskriterien in einer gewissen Relation zueinander stehen. So ist das Auftreten bestimmter Symptome häufig nur im Zusammenhang mit der Ursachenklärung sinnvoll zu interpretieren, oder die Entwicklung eines individuell angemessenen Behandlungsplanes bzw. Intelligenzförderungsprogrammes erfordert zuvor eine genaue Verhaltensanalyse des Einzelfalles, die wiederum ohne entsprechende Ordnungskategorien unmöglich wäre. Somit eignet den verschiedenen Klassifikationskonzepten vor allem eine heuristische Funktion.

(1) *Deskriptive* bzw. *psychometrische* Klassifikationsversuche

Hierzu gehören alle Ansätze zur Einteilung der Minderbegabung nach Schweregraden auf *psychometrischer*, also empirischer Grundlage. Diesen werden häufig *Beschreibungskategorien* zugeordnet, wie das folgende Vierstufenschema von BUSEMANN (1959/75, S. 128) verdeutlicht:

- *Unternormale Intelligenz*, jedoch noch keine Debilität (86 - 80 IQ-Punkte);
- *Debilität*, d.h. Lernbehinderung i. e. S. (79 - 62 IQ-Punkte);

- *Imbezillität* oder sog. geistige Behinderung (61 - 45 IQ-Punkte);
- *Idiotie*, d.h. Pflege- bzw. Anstaltsbedürftigkeit (44 - 0 IQ-Punkte).

Im Hinblick auf den Meßfehler, der bei jedem Testergebnis zu beachten ist, sind Grenzwerte der vorstehenden Art allerdings höchst problematisch. Realistischer erscheint vielmehr eine Grobklassifikation, wie sie beispielsweise WEGENER (1969/76, S. 507) unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Intentionen vorgeschlagen hat:

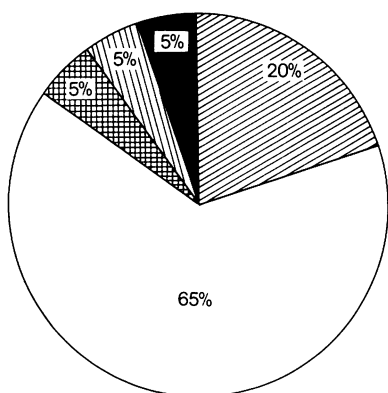
- *Lernbehinderung* als Sammelkategorie für leichtere Grade von Begabungsminderung (90 - 60 IQ-Punkte);
- *Geistigbehinderung* als Sammelkategorie für schwerere Grade der Begabungsminderung (unter 60 IQ-Punkten).

Ein Nachteil sämtlicher auf der Grenzwertmethode basierenden Klassifikationssysteme läßt sich aber auch hiermit nicht ausschalten, nämlich die mehr oder weniger starke Überlappung der Behinderungsgruppen in bezug auf die IQ-Verteilung. Demzufolge wird die Zuordnung zur fraglichen Gruppe der Lernbehinderten vs. Nicht-Lernbehinderten, Lernbehinderten vs. Geistigbehinderten usw. in vielen Einzelfällen sehr erschwert oder gar unmöglich. Einen Ausweg bieten – analog zu neueren Ansätzen der Schuleignungsermittlung in der Regelschule (vgl. 2.3.1 u. 2.5.2) – sog. multivariate Klassifikationskonzepte (vgl. 2.5.3), wie sie in der Lernbehindertendiagnostik bereits verschiedentlich erprobt wurden (z.B. LÜER 1967, KORNMAN 1971 u. 1975, MASENDORF 1974, MASENDORF u. ROEDER 1974, BARKEY u.a. 1976). Auf diese Weise können nicht nur kognitive und nicht-kognitive Merkmalskomplexe der Persönlichkeit des Behinderten besser erfaßt, sondern auch Einflußgrößen des sozialen Lernumfeldes berücksichtigt werden. So messen etwa Experten dem *sozialen Anpassungsverhalten* (social competence) - neben der Intelligenzminderung in bezug auf die eigentlichen Denkfunktionen - zunehmend größere Bedeutung bei (HÖHN 1967, KEMMLER 1967 u. 1976, BEGEMANN 1970 u.a.). Unter Berufung auf KEMMLER vertritt WEGENER (1969/76, S. 506 f.) die Auffassung, daß „beide Merkmale, die psychometrisch fixierbare Leistung und der Grad der sozialen Anpassung, eng mit dem Niveau der allgemeinen Intelligenz zusammenhängen“. Demnach dürfte man sog. *Underachiever* (vgl. 3.7) bzw. *Pseudodebile* (Pbn mit normalen oder gar überdurchschnittlichen Intelligenz-(test)leistungen bei gleichzeitigen Symptomen der Lernbehinderung im Sinne des zweiten Definitionskriteriums) nicht zur Gruppe der Minderbegabten rechnen.

(2) Ätiologische Klassifikationskonzepte

Die ätiologische Systematik ordnet die verschiedenen Erscheinungsformen der Minderbegabung unter dem Gesichtspunkt der *Verursachung*. Da-

bei werden gewöhnlich zwei große Ursachenkomplexe unterschieden: die *endogenen* (i. e. S. angeborenen) und die *exogenen* (durch „äußere“ Einwirkungen verursachten) Varianten intellektueller Subnormalität. Lange Zeit hielt man diese Einteilung für unerlässlich im Hinblick auf pädagogische und therapeutische Behandlungsansätze, weshalb die Beseitigung methodischer Schwierigkeiten bei der ätiologischen Analyse und Klassifizierung subnormalen intellektuellen Verhaltens häufig im Vordergrund des Interesses stand. Über die wichtigsten Ursachenkategorien der Minderbegabung informiert Abb. 25.








-  Exogen (äußere Ursache)
-  Idiopathisch (unbekannte Ursache)
-  Sonderformen
-  Metabolischer Schwachsinn (stoffwechselbedingt)
-  Chromosomenaberrationen

Abbildung 25: Ursachenkategorien verschiedener Minderbegabungsformen und ihre relative Häufigkeit nach MURKEN (aus: ZERBIN-RÜDIN 1969/72, S. 39).

Obwohl im konkreten Einzelfall eine eindeutige Zuordnung zu einer der angeführten Kategorien nicht immer möglich ist und auch mit Interaktionseffekten gerechnet werden muß (wodurch sich einseitige Ursachenzuschreibungen verbieten), behält die ätiologische Klassifikation ihre - relativierte - Bedeutung im Hinblick auf medizinische und pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen (vgl. 3.6.2). Diese gelten nicht nur der Behandlung entsprechender Folgeerscheinungen, sondern vor allem auch der Prävention von Minderbegabung.

(3) Pädagogische Klassifikationsansätze

Die *Prognose des Bildungserfolges* wird hier zum Hauptkriterium für die Differenzierung der verschiedenen Schweregrade intellektueller Subnormalität. So kommt es zur Dreiteilung in

- *Lernbehinderung* (frühere „Hilfsschulbedürftigkeit“). Die Mehrzahl der Debilen und ein kleiner Teil der Imbezillen (leichteren Grades) sowie eine beträchtliche Zahl von Schülern mit Anpassungsschwierigkeiten und/oder sozial-affektiven Störungen besuchen die Sonderschule für Lernbehinderte (vgl. KIRK u. JOHNSON 1951/64, WEGENER 1969/76, KLAUER 1970, BLEIDICK 1972, KANTER 1974, LANGFELDT u.a. 1975, KANTER u. SPECK 1977).
- *Geistigbehinderung* im Sinne der lebenspraktischen Bildbarkeit. Die Angehörigen dieser Behinderungsgruppe sind vorwiegend Imbezille und suchen im schulpflichtigen Alter die Sonderschule für Geistigbehinderte (vgl. ANASTASI 1958/76, SPECK 1970, BACH 1974, WENDELER 1976 u.a.).
- *Schwerstbehinderung*, d.h. dauernde Anstalts- bzw. Pflegebedürftigkeit. Die Angehörigen dieser kleinen Gruppe (sog. Idioten) sind nur in vereinzelten Ansätzen noch praktisch bildungsfähig. Im Gegensatz zu den Geistigbehinderten, die die Basislautsprache (in der Regel jedoch nicht oder nur sehr eingeschränkt Lesen und Schreiben) durchaus erlernen, beherrschen die Idioten weder die Laut- noch erst recht die Schriftsprache.

3.6.1.3. Häufigkeit der Minderbegabung

Bedenkt man die unterschiedlichen Definitionskriterien und Klassifikationsansätze zur Erfassung der Minderbegabung, dann überrascht die relativ große Streubreite der in der Literatur übermittelten Häufigkeitsanteile kaum mehr. Nach einer viel zitierten Behindertenstatistik (v. BRACKEN 1968) wäre mit rund 6% Lernbehinderten und 0,5% Geistigbehinderten zu rechnen. Andere Schätzungen sind vorsichtiger angesetzt, so meldet etwa BICKEL (1960) - bezogen auf die Grundgesamtheit der Neugeborenen - folgende Durchschnittsquoten: 2 - 3% Debile, 1/2 % Imbezille und 1/4 % Idioten (vgl. auch RITTER u. ENGEL 1968/76, SALLER 1969/72, ZERBIN-RÜDIN 1969/72, BLEIDICK 1972, E. ROTH u.a. 1972, SANDER 1973, LANGFELDT u.a. 1975).

Der Anteil Minderbegabter in der Bundesrepublik Deutschland dürfte somit gegenwärtig bei etwa 4% der Gesamtbevölkerung liegen. Allerdings muß mit teilweise erheblichen regionalen Schwankungen der einzelnen Behinderungsquoten gerechnet werden. Der größte Teil aller Minderbegabten, nämlich rund 70%, besucht die Sonderschule für Lernbehinderte (WEGENER 1969/76).

3.6.2. Ursachen der Minderbegabung und ihre Erscheinungsformen

Unter den vorliegenden Klassifikationskonzepten ist das ätiologische Ordnungsmodell der relativ differenzierteste Ansatz. Im folgenden sollen deshalb die wichtigsten Erscheinungsformen endogener vs. exogener Minderbegabung im Anschluß an HELLER (1976b, S. 91 ff.) dargestellt werden.

3.6.2.1. Endogene Formen der Minderbegabung

Hierzu zählen alle primär verursachten, also nicht auf „äußere“ Noxen zurückführbaren Erscheinungsformen der Minderbegabung. Diese können *erbbedingt* sein (idiopathischer und metabolischer Schwachsinn) und/oder *Chromosomenaberrationen* (Chromosomenanomalien) aufweisen; letztere sind relativ selten erblich, obwohl die Abweichungen im genetischen Material fixiert sind. Wie aus der Synopse in Abb. 25 ersichtlich ist, dominiert der Anteil endogener Formen der Minderbegabung gegenüber exogenen. Setzt man allerdings den endogenen Anteil mit der Erblichkeitsquote gleich - wie es vielfach unkritisch geschieht -, dann überwiegen deutlich die exogenen Minderbegabungsformen. So schätzen CLARKE u. CLARKE (1958) den erblichen Anteil der Minderbegabung auf nur knapp 30%.

In der Literatur werden die Begriffe „endogen“, „angeboren“ und „vererbt“ häufig synonym gebraucht. Streng genommen können jedoch nur vererbte Eigenschaften - ohne Ausschließlichkeitsanspruch - der endogenen Verursachungskategorie zugeordnet werden, wohingegen angeborene Merkmale sowohl endogen als auch exogen bedingt sein können (vgl. 3.6.2.2).

Für die Diskrepanz der Schätzquoten ist vor allem die „Restkategorie“ sog. idiopathischer (selbständig auftretender) Begabungsminderung verantwortlich. In dem Maße, in dem es gelingt, mit Hilfe verbesserter Diagnoseinstrumente und Forschungsmethoden weitere Teile der bislang ungeklärten Fälle vermeintlich idiopathischer Schwachsinnsformen ätiologisch differenzierter zu erfassen, kann mit einer Reduzierung des endogenen bzw. erblichen Anteils dieser Kategorie gerechnet werden.

(1) *Erblich* fundierte Minderbegabung i. e. S. darf angenommen werden, wenn eindeutig feststeht, daß die Minderbegabung selbst und nicht organische oder andere Störungen vererbt sind. Aufschlüsse hierüber vermittelt vor allem die Zwillingsforschung, also die vergleichende Analyse idiopathisch schwachsinziger EZ- und ZZ-Paare (vgl. GOTTSCHALDT 1968/76). Weiterhin tragen familienstatistische Untersuchungen (Stammbaumanalysen) zur Klärung genetischer Determinationskomplexe bei.

„Die Familien- und Zwillingsbefunde mit der großen Zahl schwachsinniger Verwandter zeigen deutlich die Beteiligung von Erbfaktoren beim Zustandekommen des idiopathischen Schwachsinn. Wie haben wir uns diese Erbfaktoren nun vorzustellen? Ein Teil des idiopathischen Schwachsinn stellt vermutlich das negative Ende der normalen Intelligenz dar und ist polygen (durch eine Vielzahl von Genen) bedingt wie diese. Ein nicht unbeträchtlicher Teil aber wird offensichtlich durch einzelne spezifische Gene (monogen) verursacht. Das verwundert nicht weiter, denn ganz allgemein vererben sich die 'normalen' menschlichen Eigenschaften häufig polygen, die krankhaften Eigenschaften dagegen monogen. Zum reibungslosen Funktionieren einer Maschine bedarfes der Gesamtheit der intakten Teile, während ein einziges schadhafte Rädchen die Funktion stören und lahmlegen kann“ (ZERBIN-RÜDIN 1969/72, S. 41).

Die erbliche Grundlage bestimmter endogener Formen der Minderbegabung muß nicht notwendigerweise Milieuwirkungen ausschließen. Die Mehrzahl der Experten vertritt allerdings die Auffassung, daß der Spielraum für Umwelteinflüsse gegenüber idiopathischen Schwachsinnformen erheblich enger sei als bei Normalbegabungen. Eindeutige Entscheidungen in dieser Frage werden jedoch durch biosoziale Kumulationseffekte, selektive Gattenwahl u.ä. sehr erschwert.

BICKEL u. CLEVE (1967) führen nicht weniger als 40 Stoffwechselanomalien an, die als Ursachen für *metabolisch-genetischen* Schwachsinn in Frage kommen. Mit modernen Methoden der Biochemie konnte der Kausalzusammenhang zwischen dem Stoffwechselblock und verschiedenen Minderbegabungsformen einwandfrei nachgewiesen werden. Die wohl bekannteste Stoffwechselanomalie ist die *Phenylketonurie*, die ohne Diätbehandlung gewöhnlich zur Minderbegabung führt.

Beim menschlichen Stoffwechsel wird regulär die Aminosäure Phenylalanin zu Tyrosin abgebaut. Bei der Phenylketonurie hat ein Gen (Abschnitt auf dem DNA-Strang, der für die Bildung eines bestimmten Enzyms – hier der Phenylalaninhydroxylase – verantwortlich ist) seine spezifische Umwandlungsfähigkeit verloren. Dies hat nach RITTER u. ENGEL (1968/76, S. 107) drei verschiedene Ursachen: 1) Das Enzym kann fehlen, da kein Gen vorhanden ist. 2) Es kann vorhanden sein, jedoch strukturell verändert mit Funktionsverlust als Folgeerscheinung. 3) Es kann strukturell normal ausgebildet vorhanden sein, ist dann aber durch Milieuwirkung (innerhalb der Zelle) in seiner Funktion blockiert (vgl. ergänzend HELLER 1976b, S. 40 f.).

(2) Ein markantes Beispiel für *Chromosomenanomalien* liefert das *Monogolismus-Syndrom* (Morbus LANGDON-DOWN), das nur zum geringeren Teil erblich ist. SALLER (1969/72, S. 73 ff.) beschreibt den Phänotyp folgendermaßen: flache Nasenwurzel sowie für Ostasien typische Augenfalten (sog. Mongolenfalte); gelegentlich noch eine in der Handfläche deutlich verlaufende tiefe Furche, die phylogenetisch gedeutet wird (deshalb auch die Be-

zeichnung „Affenfurche“), und ein spezifischer Herzfehler. Zusammen mit dem mongoloiden Bild tritt fast immer Schwachsinn auf (nicht bei Ostasiaten). Daraus folgert SALLER einen Einfluß des Chromosoms 21, sowohl auf die Nasenwurzelbildung als auch auf den „weiten Kreis der Intelligenz“ und auf polygenetische Merkmale (Affenfurche). Als Ursache des Morbus LANGDON-DOWN dient nämlich der Nachweis eines überzähligen Chromosoms bei vorliegendem Mongolismus, so daß von einer Trisomie (Trisomie 21) gesprochen werden muß.

Das triploide Autosom 21 ist offensichtlich immer mit einer Begabungsminderung verbunden. Ob allerdings tatsächlich (gleichzeitig) Mongolismus vorliegt, läßt sich am Anfang, d.h. vor dem Kindergartenalter, nur schwer feststellen. RITTER u. ENGEL (1968/76, S. 110) kennzeichnen die Intelligenzentwicklung dieser Kinder folgendermaßen: „In den ersten Lebensjahren ist die Intelligenz der Kinder unauffällig normal; mit fortschreitendem Lebensalter wird der Entwicklungsrückstand immer größer; die Kinder kommen nicht über ein geistiges Entwicklungsalter von sieben bis acht Jahren hinaus.“ Die Lebenserwartung mongoloider Kinder ist im Vergleich zur Normalbevölkerung reduziert. So liegt die Überlebenschance bis zum 10. Lebensjahr zwischen 89 und 96%, bis zum 20. Lebensjahr zwischen 96 und 97%, während sie nach dem 40. Lebensjahr auf 70% absinkt.

Neben der Trisomie 21 gibt es eine Reihe weiterer Autosomen- und Heterosomenaberrationen, die mit Begabungsminderungen korrelieren. Bekannt sind vor allem noch das sog. KLINEFELTER-Syndrom (XXY-Satz) und das FRASER-Syndrom (XXX-Satz). Zur näheren Beschreibung dieser Anomalien der Geschlechtschromosome sei auf RITTER u. ENGEL (1968/76, S. 112 f.) verwiesen.

3.6.2.2. Exogene Formen der Minderbegabung

Die *exogenen* Minderbegabungsformen verdanken ihre Entstehung „äußeren“ Einwirkungen (Geburtstraumen, Infektionskrankheiten, Hirnverletzungen usw.), wozu auch Persönlichkeitsstörungen und sozio-kulturelle Deprivationseinflüsse (Milieuschäden) zu rechnen sind. Da diese Erscheinungsbilder nicht primär, d.h. von sich aus (idiopathisch), sondern stets im Gefolge schädigender Einwirkungen des Organismus und/oder der Umwelt auftreten, spricht man auch von *sekundärer* Minderbegabung. Die zahlreichen Varianten exogener oder sekundärer Begabungsminderung lassen sich in Anlehnung an WEGENER (1968/76, S. 509 ff.) drei großen Ursachenkomplexen zuordnen: 1) *organischen Erkrankungen bzw. Anomalien*, 2) *Persönlichkeitsstörungen außerintellektueller Art*, 3) *schädigenden Milieueinflüssen*, vorab sozio-kultureller Deprivation.

(1) Bei *organisch bedingter Minderbegabung* wird je nach dem Zeitpunkt der Verursachung zwischen *pränatalen* (vorgeburtlichen bzw. intrauterinen), *perinatalen* (um den Geburtsvorgang herum) und *postnatalen* (nachgeburtlichen) Schädigungen oder Noxen unterschieden.

Von besonderer Bedeutung im Hinblick auf frühkindliche Begabungsmin-
derungen sind die *pränatalen* Verursachungsmomente. Die wichtigsten
Faktoren und ihre Auswirkungen sind in Tab. 8 zusammengestellt.

Vorgeburtliche Schädigungen

von	durch	wirken sich aus als
den Keimzellen	Mutationen und mutagene oder das Plasma treffende Außereinwirkungen (Röntgen-, Radiumstrahlen, Arsen u. a. Chemikalien)	Gametopathien
dem Keimling in den ersten drei Wochen nach der Konzeption	Abtreibungsversuche	Blastomatosen
der Frucht während der ersten drei Lebensmonate (Formbildung)	Mangelernährung, schwere Anämien der Mutter, dekompensierte Herzfehler, Nephropathien, epileptische Anfälle, Diabetes, Rh-Unverträglichkeit, Schilddrüsenstörungen, ionisierende Strahlen, Virusinfektionen wie Röteln, Masern, Poliomyelitis u. dgl., Medikamentenunverträglichkeit	Embryopathien
dem Embryo nach Abschluß der Organogenese (am Gehirn schließt die Fortbildung jedoch erst postembryonal ab)	Lues-, Toxoplasmose-, Listeriose- u. ä. Infektionen, Ernährungsverschiedenheiten	Fetopathien

Tabelle 8: Pränatale Ursachenfaktoren und Erscheinungsformen frühkindlicher Begabungsmin-
derung nach W. CATEL (aus: SALLER 1969/72, S. 56).

In der *perinatalen* Phase, also während des eigentlichen Geburtsvorgangs, besteht vor allem die Gefahr mechanischer Verletzungen (z.B. Schädelquetschungen, Gehirnläsionen u.ä.) und von Sauerstoffmangel im Gehirn

bei länger andauernder Entbindung, die zu Dauerschäden führen können. Neben dem Risiko eines physiologischen Geburtstraumas wird (nach psychoanalytischer Auffassung) noch von der Gefahr eines „psychischen“ Geburtstraumas gesprochen, da der Geburtsvorgang „auch unbewußte psychische Wirkungen haben ... und als Ur-Angst für das spätere Leben bedeutungsvoll sein (soll), insofern auch Intelligenzleistungen des Schulkindes behindern“ kann (BUSEMANN 1959/75, S. 91). Aus heutiger Sicht ist einer so weitreichenden Schlußfolgerung allerdings mit Skepsis zu begegnen, zumal entsprechende empirische Belege fehlen.

Unter den *postnatalen* (nachgeburtlichen bzw. frühkindlichen) Schädigungen dominieren (z.B. durch Stürze verursachte) Schädelunfälle, Virusinfektionen (Meningitis, Enzephalitis u.a.) sowie Mangelzustände (z.B. Unterernährung oder fehlende Vitaminzufuhr). Diese Ursachen können zu andauernder Begabungsminderung führen.

Die bisher erörterten *frühkindlichen* Begabungsminderungen werden in der älteren Literatur gewöhnlich unter dem Begriff „*Oligophrenie*“ aufgeführt. Entscheidendes Definitionsmerkmal ist hierbei das Kriterium, wonach die Schädigung *vor* dem eigentlichen Erfahrungs- und Wissenserwerb eingetreten sein muß, „also keine Reste psychischen Besitzes den Eintritt des Intelligenzdefektes überstehen, so daß sie praktisch dieselbe Rolle im Leben des Kindes spielen wie ursprüngliche Anlagemängel“ (BUSEMANN 1975, S. 91). Die häufige Übereinstimmung der Symptome exogener frühkindlicher (oligophrener) und endogener (vererbter) Begabungsmängel erschwert deshalb nicht selten eine sichere Differentialdiagnose.

(2) Als *persönlichkeitsbedingte Ursachenfaktoren der Minderbegabung* wären zunächst *Perzeptionsstörungen* (Wahrnehmungsstörungen) zu nennen, vor allem Schädigungen des Gehör- und Gesichtssinnes. Beeinträchtigungen dieser Art, z.B. Taubheit (Gehörlosigkeit) und/oder Blindheit (Amaurose), bedeuten in der Regel - ohne gezielte sonderpädagogische Maßnahmen - stark reduzierte Möglichkeiten der Informationsaufnahme und -verarbeitung, somit also eingeschränkte Umwelterfahrungen bzw. soziale Kontaktnahmen. Die sensorische und im Gefolge soziale Deprivation (vgl. THIMM 1972, THIMM u. FUNKE 1977) bewirkt nicht selten eine veränderte Struktur des intellektuellen Verhaltens (vgl. auch Bd. II, 1.1 u. 1.4). Durch den Ausbau spezieller Vorschuleinrichtungen und eine planmäßige Elternschulung sowie andere Maßnahmen, die sich eine Erweiterung familialer Erziehungs- und Bildungskompetenzen im Sinne des „Begabens“ zum Ziel setzen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973a u. 1973b, GEBAUER 1975, LANGFELDT u.a. 1975, LÖWE 1975 u.a.), versucht man dieser Gefahr frühzeitig zu begegnen.

Weitere persönlichkeitspsychologische Verursachungsmomente von Be-

gabungsminderungen liegen in *abnormen* psychophysischen Voraussetzungen, beispielsweise in zentralnervösen oder endokrinen Funktionsstörungen, in psychopathischen Persönlichkeitsstrukturen sowie psychotischen bzw. neurotischen Verhaltensdispositionen. Diese können zu schweren Beeinträchtigungen des intellektuellen Leistungsgefüges und somit zum Erscheinungsbild der sekundären Begabungsminderung führen (vgl. ANASTASI 1958/1976, S. 418 ff.).

(3) *Milieueinflüsse* mannigfacher Art, vor allem sozio-kulturelle Deprivationsfaktoren, kommen ebenfalls als Ursachen der Minderbegabung - potentiell - in Frage. Lange Zeit hat man die Rolle sozialer und kultureller Umweltwirkungen in bezug auf die Begabungsminderung erheblich unterschätzt. Heute wissen wir, daß diese Faktoren vor allem für das Zustandekommen von Minderbegabungen leichteren Grades (mit)verantwortlich sein können. Dabei ist eine *Interaktionswirkung im Sinne biosozialer Kumulationseffekte*, d.h. die Koinzidenz subnormaler Elternbegabungen mit unterdurchschnittlichen Erziehungs- und Begabungskompetenzen, am gravierendsten.

„Untersuchungen der Familien von Hilfsschulkindern und Schulversagern in der Bundesrepublik (NEUHAUS 1954, GEHRECKE 1958, KEMMLER 1967) ergaben in der Tat eine Kumulierung ungünstiger wirtschaftlicher, räumlicher und erzieherischer Bedingungen bei dieser Gruppe. Subkulturelle und genetische Faktoren führen in solchen Fällen gemeinsam zu der 'garden-variety-deficiency', die als leichter bis mittlerer Intelligenzmangel die häufigste Form der Minderbegabung darstellt“ (WEGENER 1969/76, S. 514).

Sozio-kulturelle Situationsvariablen können auf verschiedene Weise deprivierend auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes und Jugendlichen wirken. Mangelnde soziale und emotionale Kontakte und/oder unzulängliche kulturelle Anregungen, aber auch Erziehungsfehler, ein gespanntes Familienklima usw. müssen als *potentielle* Ursachen für Begabungsminderleistungen angesehen werden. Jedenfalls scheint diesen Variablen in unserer technisierten Gesellschaft heute unter dem Aspekt sozio-kultureller Verwahrlosung ein größeres Gewicht zuzukommen als wirtschaftlichen, gesundheitlichen oder ähnlichen Gründen. Besonders augenfällig wird dies am sog. Hospitalismusphänomen (vgl. Bd. II, 1.1.4.2 u. 2.4.1.1).

Andererseits sind jedoch spezifische Reaktionen der Umwelt auf bestimmte Begabungsmängel des Kindes nicht auszuschließen (zumal in leistungsbetonten Gesellschaften), so daß häufig nicht mehr zwischen Ursache und Wirkung exakt unterschieden werden kann. Dies bedeutet: Minderbegabung kann sowohl durch Milieuwirkungen determiniert sein als auch selbst das soziale und kulturelle Verhalten der Umwelt beeinflussen, worauf be-

sonders die Behindertensoziologie bzw. Sozialpsychologie aufmerksam gemacht hat (GOFFMAN 1967, HÖHN 1967, THIMM 1972, THIMM u. FUNKE 1977).

3.6.3. Fragen der Erziehung und Bildung Minderbegabter

Seitdem feststeht, daß Effekte sozio-kultureller Deprivation - wenigstens teilweise - durch sozial- und sonderpädagogische Förderungsmaßnahmen kompensiert und selbst einige der primären Minderbegabungsformen durch medizinisch-therapeutische und/oder pädagogisch-psychologische Behandlungsansätze deutlich gebessert werden können, verliert die Frage nach exogener versus endogener Intelligenzbeeinträchtigung viel von ihrem ursprünglichen Gewicht. Der Erfolg solcher Bemühungen hängt vor allem von zwei Bedingungen ab: vom Grad der Schädigung und vom Zeitpunkt des Einsatzes der Intervention.

Erwartungsgemäß sind die Erfolgchancen bei *leichteren* Behinderungsgraden und relativ frühzeitig einsetzenden Maßnahmen zur Erziehungs- und Bildungsförderung am günstigsten (vgl. KLAUER 1969/75, DUMKE u.a. 1975 sowie noch BEGEMANN 1970, KLEIN 1973, SPECK 1973 und Kap. 5 in diesem Band). Eine wichtige Rolle übernimmt in diesem Zusammenhang auch die *sonderpädagogische Diagnostik* (BONDY u.a. 1969, EGGERT 1972, HELLER 1973b, KAUTTER u. MUNZ 1974, ZIMMERMANN 1974, ZIMMERMANN u. KORN-MANN 1977, KORNMANN 1975, 1977 u. 1978a, BARKEY u.a. 1976).

Bei *schwereren* Begabungsmängeln oder Retardierungen sind Besserungserfolge ebenfalls möglich, wenngleich ein echter Heilungserfolg hier selten sein dürfte. Voraussetzung dazu ist wiederum, daß die (primäre) Begabungsminderung rechtzeitig erkannt und behandelt wird. Allerdings zeigt die Erfahrung, daß milieubedingten sekundären Formen der Minderbegabung wirksamer zu begegnen ist als organisch verursachten (KIRK u. BATEMAN 1964, KIRK u. JOHNSON 1964/1973).

Die Bedeutung der vorschulischen bzw. schulischen Betreuung und Bildungsarbeit für die seelisch-geistige Entwicklung minderbegabter Kinder und Jugendlicher ist in den letzten Jahren zweifellos deutlicher ins allgemeine Bewußtsein gerückt. Davon sind auch bildungspolitische Entscheidungen und schulische Reformen nicht ganz unbeeinflusst geblieben. Es hat den Anschein, daß gegenwärtig weniger ein Mangel an pädagogischen Konzeptionen herrscht (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973 u. 1974) als daß vielmehr der Mut fehlt, das Erkannte in die Tat umzusetzen, wobei sicher auch momentane finanzielle Schwierigkeiten eine Rolle spielen. Angesichts dieser Situation wird die Forcierung der sog. *Hausfrüherziehung* lern- und geistigbehinderter Kinder, verbunden mit einer gezielten *Elternbe-*

ratung, als vordringlich erachtet (WEGENER 1969/76, LANGFELDT u.a. 1975). Darüber hinaus müßten die bestehenden *Sonderschulkindergärten* mit ihren speziellen Förderungsmöglichkeiten weiter ausgebaut und ihre personelle und sächliche Ausstattung verbessert werden.

Im Mittelpunkt schulischer Bildungsarbeit (vgl. v. BRACKEN 1968, KLAUER 1970, KEPHART 1971/1977, BLEIDICK 1972, KOBİ 1975, KANTER u. SPECK 1977) stehen die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Eingliederung des Behinderten. Dabei spielt das *Training kognitiver Funktionen* (z.B. sensu KLAUER 1975) ebenso eine Rolle wie das *Einüben sozial-emotionaler Verhaltenstechniken*. Eine umfassende Erziehungs- und Bildungsarbeit beinhaltet aber auch die Aufgabe, die nach wie vor gerade gegenüber Minderbegabten weit verbreiteten *Vorurteile abzubauen*. Dies kann auf mannigfache Weise geschehen, z.B. durch Aufklärungsarbeit in der Öffentlichkeit, Erziehung in den allgemeinen Schulen, Freizeitbegegnungen usw. Schließlich müssen *prophylaktische Maßnahmen* im Auge behalten werden, wozu alle verantwortlichen Erzieher und Lehrer - auch an der Regelschule (vgl. KLAUER u. REINARTZ 1978) - aufgerufen sind.

Literaturempfehlung

- ANASTASI, A.: Differentielle Psychologie, Bd. II. Beltz, Weinheim 1976 (Kap. 12).
DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Sonderpädagogik, Bd. 1 u. 3 Klett, Stuttgart 1973 (Bd. 1) u. 1974 (Bd. 3).
KLAUER, K. J. u. A. REINARTZ (Hrsg.): Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 9). Marhold, Berlin 1978.
LANGFELDT, H.-P., SACHSENHEIMER, T. u. B. HASELMANN: Die Beratung bei lern- und geistigbehinderten Schülern. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
WEGENER, H.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. In: ROTH, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart 1976¹⁰.

3.7. Zum Under- versus Overachievementkonzept

Schulleistungen oder Schulerfolg vs. Schulversagen (vgl. 2.1 u. 3.8) werden gemeinhin durch intellektuelle bzw. kognitive sowie nicht-kognitive und sozio-kulturelle Determinanten erklärt (vgl. KRAPP 1973, GAEDIKE 1974/78, TIEDEMANN 1977). Vor diesem Hintergrund ist auch die Underachievementforschung zu verstehen, die einen methodischen Ansatz zur Bedingungsanalyse und Prognose unterschiedlicher Schulleistungen darstellt. Dabei spielt die *Intelligenz* als Prädiktor für die Schulleistung (Kriterium des Schulerfolgs) die entscheidende Rolle. Als *Achievement* bezeichnet man demnach die Übereinstimmung zwischen Prädiktor und Kriterium, d.h. wenn

sich Intelligenz(testergebnis) und Schulleistung entsprechen. Weicht jedoch die vom Schüler erzielte Lernleistung erheblich von seinem Intelligenzniveau nach oben ab („Schulleistungsüberschuß“), läge *Overachievement* vor. Im umgekehrten Falle, nämlich wenn die Schulleistung im Hinblick auf die kognitiven Lernfähigkeiten des Schülers zurückbleibt („Schulleistungsdefizit“), würde man von *Underachievement* sprechen. Alternativ könnte man auch *Overachiever* als Schüler mit übererwartungsgemäßen (erwartungswidrig guten) und *Underachiever* als Schüler mit untererwartungsgemäßen (erwartungswidrig schlechten) Schulleistungen definieren, während die - unauffälligen - *Achiever* erwartungsgemäße Schulleistungen zeigen.

Die Konzepte des Under- vs. Overachievement stammen aus der amerikanischen Psychologie (vgl. THORNDIKE 1963, RAPH u.a. 1966). Sie fanden jedoch sehr bald Eingang in die deutsche pädagogisch-psychologische Forschung (WEINERT 1965, HÖHN 1967, KEMMLER 1967/75 u. 1976, SIMONS 1968 u. 1969, SCHÄFER 1975, WAHL 1975). Auch das in den letzten Jahren viel diskutierte Problem der Begabungs- oder Bildungsreserven (HELLER 1966, 1969, 1970, 1973c, 1976) sowie partielle erwartungswidrige Minderleistungen wie die sog. Legasthenie (vgl. 3.2) basieren zu einem erheblichen Teil auf dem Underachievementkonzept bzw. vergleichbaren Annahmen.

3.7.1. Forschungsansätze und ihre Problematik

Ziel der Under- vs. Overachievementforschung ist es, die Ursachen für die Diskrepanz zwischen der aufgrund von Intelligenztestergebnissen vorhergesagten und der tatsächlichen Schulleistung aufzudecken (vgl. KORNADT 1975, WAHL 1975, TIEDEMANN 1977, FLAMMER u. KELLER 1978). Dabei wandte man sich insbesondere den sog. nicht-kognitiven (nichtintellektuellen) Bedingungsvariablen der Schulleistung zu. Wie den Arbeiten von WEINERT (1965, 1974) und WAHL (1975) zu entnehmen ist, wurden Under- bzw. Overachiever vor allem hinsichtlich ihres Arbeitsverhaltens, ihrer Einstellungen und Interessen, ihrer Angepaßtheit und Affektivität, ihres Selbstbildes, ihrer Leistungsmotivation und ihres sozialen Hintergrundes untersucht. Dabei zeigte sich, daß *Underachiever* mehr extrinsisch motiviert sind, allgemein eine niedrigere Selbsteinschätzung haben, stärkere außerschulische Interessen aufweisen und eher aus einfachen, wenig bildungsinteressierten Familien stammen. Demgegenüber sind *Overachiever* stärker intrinsisch motiviert und haben viel Selbstvertrauen; der schulische Bereich ist für sie positiv besetzt, und ihre Eltern gehören eher zu den gehobenen Sozialschichten. Allerdings sind die Forschungsergebnisse keineswegs einheitlich, sondern zum großen Teil sehr widersprüchlicher Natur. So kon-

statiert etwa WAHL (1975, S. 21), daß Underachiever „einmal abgestumpft, gleichgültig, verantwortungslos und egozentrisch“ seien, dann „wieder mehr sozial aktiv, größere außerschulische Interessen und mehr soziale Motive“ als Overachiever aufweisen. „Einmal sind Overachiever eher angepaßt, dann sind es wieder Underachiever. Einmal gibt es Unterschiede in der Leistungsmotivation, dann sind wieder keine zu finden“, was natürlich sowohl im Hinblick auf die Forschungslage als auch unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Anwendung entsprechender Ergebnisse sehr mißlich ist.

Daran setzte nun die Kritik an (z.B. SIMONS 1968, 1969 u. 1976, KORNADT 1975, WAHL 1975, ROSEMAN 1978c). Das Under-vs. Overachievementkonzept beruht ja im wesentlichen auf der Annahme, daß der Intelligenzwert eines Schülers einen Schulleistungswert in derselben (oder wenigstens ähnlicher) Höhe erwarten läßt. Dies wäre aber nur dann – theoretisch und praktisch – möglich, wenn die Korrelation zwischen Intelligenz (Prädiktor) und Schulleistung (Kriterium) die Größenordnung von annähernd $r_{xy} = 1.00$ erreichte. Tatsächlich bewegt sich die mittlere Korrelation jedoch zwischen $r = .50$ und $r = .60$, d.h. über die Intelligenzvariable können lediglich 30 bis 40% der Schulleistungsvarianz erklärt werden. Das ist zuwenig, um ausschließlich vom Prädiktor „Intelligenz“ Erwartungen über zukünftiges Schulleistungsverhalten ableiten zu können. In den letzten Jahren wurden jedoch die Under- vs. Overachiever vorwiegend nach diesem Konzept statistisch definiert; zur ausführlichen Kritik des regressionsstatistischen Ansatzes vgl. WAHL (1975), REIMANN (1977) oder FLAMMER u. KELLER (1978). So kommt denn auch SIMONS (1976, S. 54) zu dem Schluß, daß Under- vs. Overachievement „nichts anderes als ein Vorhersage- bzw. Schätzfehler und keine Persönlichkeitseigenschaft“ sei. Dabei weist er auf die Gefahr hin, daß aus einem statistischen Effekt (Meßfehler) letztlich ein negativ bewertetes Persönlichkeitsmerkmal resultiert – zumindest, soweit der *Underachiever* hiervon betroffen ist (vgl. auch KORNADT 1975 und TIEDEMANN 1977). Eine solche Entwicklung muß insbesondere dann bedenklich erscheinen, wenn unkritisch versucht wird, diese „Persönlichkeitsmerkmale“ durch bestimmte Behandlungsverfahren zu verändern bzw. zu verbessern. Trotzdem vermutet WAHL, daß die Beratungspraxis (z.B. BEDNAR u. WEINBERG 1970, MOHAN 1974) auch weiterhin die Unzulänglichkeit des Konzeptes der erwartungswidrigen Schulleistung ignorieren und die „Förderung“ bzw. „Behandlung“ von Underachievern fortsetzen wird. Wäre dies wirklich die einzige Alternative zur radikalen Ablehnung des Under-vs. Overachievementkonzeptes?

3.7.2. Konsequenzen

An der Berechtigung der Methodenkritik im Hinblick auf die Einzelfalldiagnose bestehen kaum Zweifel. Unter dem Gesichtspunkt einer *allgemeinen* Schulleistungsförderung sind jedoch die Ergebnisse der Underachievementforschung durchaus interessant und keineswegs wertlos. Zwei Konsequenzen sollen hier angesprochen werden: die prädiktive Verbesserung des Schulerfolgs (Methodenaspekt) sowie die Konzepterweiterung (Theorieaspekt). Beide Ansätze dürfen nicht unabhängig voneinander gesehen werden; sie enthalten zudem praktisch-pädagogische Aspekte der Begabungs- und Bildungsförderung (vgl. auch 5.1 u. 5.2).

Die *Prädiktionsverbesserung* wurde bereits verschiedentlich durch sog. *Lern-tests* angestrebt (GUTHKE 1972, FLAMMER 1974 u.a.). Anstelle einer punktuellen Leistungsprüfung erfolgen hierbei zwei Testungen (Vor- und Nachtest), zwischen die ein standardisiertes Unterrichtsprogramm (Treatment oder Pädagogisierungsphase) eingeschoben wird. Unter einigermaßen vergleichbaren Lernbedingungen kann somit der individuelle Leistungszuwachs in der Pädagogisierungsphase besser kontrolliert werden. Dieser dient dann als Prädiktor für das spätere Lern- und Leistungsverhalten. Der diagnostische Informationsgewinn des Prätest-Treatment-Posttest-Ansatzes scheint vor allem bei Schülern mit unterdurchschnittlichen Testleistungen (z.B. sog. Lernbehinderten) – gegenüber der traditionellen Diagnostik – bedeutsam zu sein. Hingegen rechtfertigt die geringe Verbesserung der Prognosegültigkeit bei durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Schülern (der Regelschule) nach den FLAMMERSchen Untersuchungsergebnissen den hierbei erhöhten Aufwand kaum.

Will man auf breiterer Basis die Prognose des Schulerfolgs verbessern, muß man am herkömmlichen (regressionsstatistischen) Modell der Vorhersage ansetzen (vgl. 2.5.3). FLAMMER u. KELLER (1978) plädieren in diesem Zusammenhang für das *Modell der multiplen Regression*, d.h. die simultane Berücksichtigung mehrerer Prädiktorvariablen (Intelligenz bzw. kognitive Lernfähigkeiten, Motivation, Interessen, Selbstkonzept usw.). Optimieren läßt sich dieser Ansatz durch die sog. *moderierte Regression* nach SAUNDERS (vgl. 2.5.3.2) u.ä. Erfolgversprechender erscheinen jedoch neuere Klassifikationskonzepte, etwa das in den letzten Jahren von ROSEMAN (1975, 1977, 1978b, 1978c) entwickelte *Modell der „typologischen Prädiktion“* (vgl. auch 2.5.3.2). Dabei werden nicht nur verschiedene Prädiktoren (neben Intelligenzfaktoren eine Reihe nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale oder Moderatoren), sondern auch Interaktionseffekte berücksichtigt. Deren Einbezug in Form statistisch ermittelter Merkmalsmuster trägt deutlich zur Erhöhung der Prognosegültigkeit bei (vgl. noch HELLER u.a. 1978).

Nach FLAMMER u. KELLER (1978) liegt der Wert bisheriger Forschungsansätze zum Under- vs. Overachieverkonzept zunächst darin, *potentielle Bedingungsfaktoren* der Schulleistung auszumachen. Diese wären in ein umfassenderes Konstrukt von Schulerfolg bzw. -mißerfolg einzubeziehen. Darüber hinaus müßten das Gewicht der einzelnen Determinanten ermittelt und entsprechende Interaktionen statistischer Art aufgedeckt werden, um das Gefüge der Schulleistungsbedingungen transparent zu machen. In diesem Kontext erhält schließlich das (erweiterte) Under- vs. Overachievementkonzept seine *pädagogische* Bedeutung. Hierbei wäre die Intelligenz nicht mehr der alleinige oder alles entscheidende Faktor, demgegenüber die übrigen Schulleistungsdeterminanten als mehr oder weniger belanglose „Zutaten“ aufgefaßt werden. Vielmehr ist mit variablen Merkmalsgewichten bzw. unterschiedlichen Merkmalsmustern beim Zustandekommen einer bestimmten Kriteriumsleistung zu rechnen. Ferner könnte es sein, „daß unter den ‘Zutaten’ solche sind, die sich wesentlich weniger leicht verändern lassen als gewisse Intelligenzfaktoren. Die *Veränderbarkeit* bestimmter Prädiktoren wäre nach psychologischen, pädagogischen und eventuell politischen Gesichtspunkten zu ermitteln“ (FLAMMER u. KELLER 1978, S. 1042 f.), um Hinweise für eine gezielte Begabungs- und Bildungsförderung zu erhalten. Das wegen meßtheoretischer Mängel für die pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe (vgl. 4.2.2.2) unbrauchbare Konzept des Under- vs. Overachievement gewinnt somit in einem neuen Zusammenhang teilweise wieder Bedeutung: als ein im Rahmen der Unterrichtsoptimierung auf *alle* Schüler anwendbares Programm, das die sozio-kulturellen (insbesondere schulischen) Lernbedingungen miteinschließt (vgl. auch KORNADT 1975 u. KLEBER 1977).

Literaturempfehlung

- FLAMMER, A. u. B. KELLER: Overachievement und Underachievement. In: KLAUER, K. J. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 4. Schwann, Düsseldorf 1978.
- KORNADT, H. J.: Lehrziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung. Schwann, Düsseldorf 1975 (Kap. I).
- WAHL, D.: Erwartungswidrige Schulleistungen. Beltz, Weinheim 1975.
- WEINERT, F. E.: Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In: WEINERT, F. E. u.a. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (Funkkolleg), Bd. 2. Fischer, Frankfurt/M. 1974.

3.8. Das Sitzenbleiberproblem (Schulversagen)

„Der ärgste Schönheitsfehler unserer öffentlichen Schulen ist wohl heute noch wie vor einem Menschenalter ... jener Umkreis beschämender Tatsachen, die das Wort ‘Repetentenelend’ umreißt“. Mit diesen Worten beginnt BUSEMANN im Jahre 1932 (S. 305) seine bekannt gewordene Abhandlung „Zur Psychologie des ‘Sitzenbleibens’“. Fast 20 Jahre später versucht KERN (1951) das „Sitzenbleiberelend“ im Zusammenhang mit der Frage der Schulreife zu klären. Kurz darauf stellt FROMMBERGER (1955) das hohe Ausmaß an Nichtversetzungen heraus und ruft eindringlich zu einer ernsthaften Lösung dieses brennenden Problems auf. Nach weiteren 20 Jahren sieht sich STARCK (1974) veranlaßt, mit seinem Buch „Die Sitzenbleiber-Katastrophe“ erneut einen Appell an die Öffentlichkeit zu richten, damit die nach wie vor bedrückende Situation des Schulversagers sowohl von der Bildungspolitik als auch von den Erziehungswissenschaften her intensiver als bisher angegangen wird. Darüber hinaus muß das Sitzenbleiberproblem auch als ein Teilaspekt der gegenwärtig aktuellen Debatte über den Schulstreß angesehen werden. Aussagen wie „Die Schule macht die Kinder krank“ oder „Schulen stellen Fabriken des Versagens dar“ fordern unüberhörbar die *Humanisierung der Schule* als eine vordringliche Aufgabe (AURIN 1977c).

3.8.1. Auslesemechanismen der Schule

3.8.1.1. Siebungen in der Grundschule

Das hohe Ausmaß an Nichtversetzungen wird bereits in der Grundschule sichtbar. So erreichte 1970 in der Bundesrepublik der Anteil der Sitzenbleiber vom ersten bis zum vierten Schuljahr folgende Werte: 4,8% - 4,6% - 2,8% - 3,6% (KNIEL 1976, S. 9). Auffallend sind die Versagerquoten in den beiden ersten Klassen. Dazu stellt auch der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1975) fest, daß die hier hervortretende Schärfe des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich dringend einer Abhilfe bedarf.

Die Fragwürdigkeit einer solchen Aussonderungspraxis wird besonders an den sehr unterschiedlichen Anteilen an Sitzenbleibern in den einzelnen Bundesländern deutlich. Beispielsweise betrug die Quote der nichtversetzten Grundschüler am Ende des Schuljahres 1969/70 in Bayern 2,5% und in Rheinland-Pfalz 6,1% (KNIEL 1976). Darüber hinaus bestehen auch innerhalb geographisch engerer Gebietsgrenzen erhebliche Schwankungen zwischen einzelnen Schulen. So ergab eine Erhebung an 157 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1969/70 einen durchschnittlichen Anteil von 5,7% Sitzenbleibern (MUTH u. BIERMANN 1972). Auf-

fallend war die große Streubreite von 0% bis 16,6%, wobei sich die Werte weitgehend einer Normalverteilung annäherten.

Das Sitzenbleiberproblem in der Primarstufe kann nicht losgelöst von zwei weiteren Siebungsmechanismen der Grundschule gesehen werden, nämlich der Zurückstellung vom Schulbesuch sowie der Einweisung in die Sonderschule. Auch hier sind die großen Schwankungsbreiten je nach Wohnort charakteristisch. Während durchschnittlich rund 5% der Schüler eines Einschulungsjahrgangs zurückgestellt werden (KNIEL 1976), lag der entsprechende Wert in einer Erhebung von EWERT (1972) bei 7,3% mit einer Streuung von 0% bis 25%.

Von den Siebungsmechanismen bleiben auch die vorzeitig aufgenommenen Grundschüler nicht verschont, obwohl diese Kinder vor der Einschulung hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen besonders gründlich überprüft worden sein sollten. In einer Untersuchung von DUMKE u. PANSKUS (1978) zur Leistungsentwicklung von 114 Schulanfängern, die noch nicht das normale schulpflichtige Alter erreicht hatten, zeigte sich ebenfalls eine hohe und nicht vom üblichen Ausmaß abweichende Zahl von Versagern während der ersten drei Schuljahre. Lediglich in den Grundschulen, die im Rahmen eines Schulversuchs eine systematische Förderung lernschwacher Schüler betrieben und die ohnehin deutlich niedrigere Sitzenbleiberzahlen aufwiesen, fanden sich auch unter den vorzeitig aufgenommenen Schülern weniger Wiederholer.

In der Regel wird bei zweimaligem Grundschulversagen geprüft, ob der Schüler in eine Sonderschule für Lernbehinderte zu überweisen ist. Wie die einschlägigen Statistiken belegen, besuchen ca. 5 bis 7% der schulpflichtigen Bevölkerung eine Sonderschule für Lernbehinderte (KANTER 1974). Je nach Wohnort sind freilich erhebliche Unterschiede in den Quoten zu verzeichnen (MUTH 1973). Das gilt auch bei sonst vergleichbarer Bevölkerungsstruktur und dürfte weitgehend von dem Prozentsatz nichtversetzter Grundschüler sowie dem Ausbaustand der Lernbehindertenschulen abhängen (TOPSCH 1975, S. 96).

Zusammenfassend muß festgestellt werden, daß das Versagen im Primarbereich beträchtliche Ausmaße erreicht. Unter Berücksichtigung der Zurückstellungen sind nach vier Schuljahren häufig bis zu 25% und nicht selten sogar bis zu 30% der Schüler überaltert (vgl. auch KEMMLER 1967/75). Diese Zahlen drücken unmißverständlich aus, daß sich die Schule durch einen ständigen Prozeß der Aussonderung derjenigen Schüler entledigt, die den Leistungsanforderungen nicht entsprechen.

3.8.1.2. Siebungen im Sekundarbereich

Im Sekundarbereich tritt teilweise noch eine erhebliche Zunahme der Versagerquoten ein; je nach Klassenstufe und Schulart lassen sich unterschiedliche Häufigkeiten feststellen (vgl. Abb. 26). Aufgrund der von KNIEL (1976) für das Jahr 1970 mitgeteilten Daten zeigt sich, daß Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in der Eingangsklasse fast gleich hohe Sitzbleiberzahlen aufweisen. Während jedoch für die Hauptschule vom fünften bis zum neunten Schuljahr ein abnehmender Trend zu beobachten ist, steigen die Werte für die beiden anderen Schularten bis zur neunten Klasse ständig an, und zwar für das Gymnasium stärker als für die Realschule. Dabei ist auch zu berücksichtigen, daß das Versagen häufig den Anlaß für einen Wechsel auf eine Schulart mit niedrigeren Leistungsanforderungen darstellt.

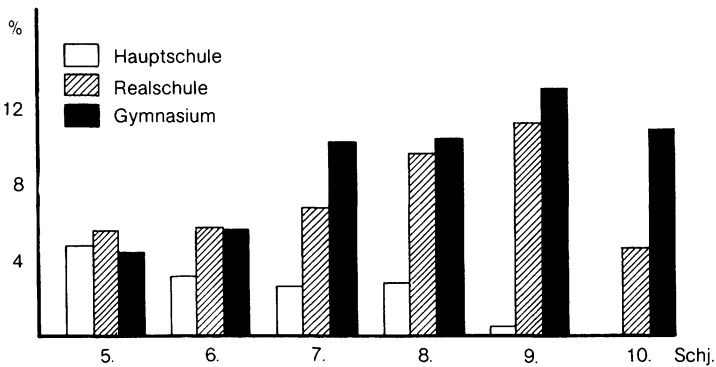


Abbildung 26: Anteil der Sitzbleiber vom 5. bis 10. Schuljahr, aufgeteilt nach Schularten (n. KNIEL 1976).

Die Folge dieses fortgesetzten schulischen Ausleseprozesses ist ein erschreckend hoher Prozentsatz von Schülern ohne Abschlußzeugnis der besuchten Schulform. Etwa ein Fünftel aller Hauptschüler (21,7%) erreichten 1970 nicht das angestrebte Ziel (KNIEL 1976). Hier ist allerdings zu bedenken, daß ein großer Teil von ihnen schon in der Grundschule sitzengeblieben ist. In jüngster Zeit wird auch verstärkt von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, ein zehntes Schuljahr zu besuchen, um den Abschluß doch noch zu erreichen. Bei der Realschule waren es 13,3% und beim Gymnasium 35,2%, die ohne „mittlere Reife“ die Schule verließen. Auch hier sind die Schwankungen zwischen den einzelnen Bundesländern wieder beachtlich.

Eine weitere Differenzierung liefern die Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung von KEMMLER (1976) über neun bis fünfzehn Schulbesuchsjahre. Von den Hauptschülern erreichten 57% ohne, 29% mit einem Jahr und weitere 3% mit zwei Jahren Zeitverlust ihren Schulabschluß. Lediglich 11% galten in dieser Stichprobe als echte „Drop-outs“. Ähnlich günstig hat sich auch bei den Realschülern die Schulzeitverlängerung ausgewirkt; fast 90% gelangten hier zum angestrebten Ziel. Demgegenüber schafften auf dem Gymnasium nur rund 73% die „mittlere Reife“. Entscheidend für beide Schularten ist jedoch, daß in der überwiegenden Zahl der Fälle der Abschluß mit Verspätung (teilweise bis zu drei Jahren) erreicht wurde. Nur etwa die Hälfte der Schüler, die jemals auf der Oberschule waren, bestand das Abitur.

3.8.2. Leistungsentwicklung der Sitzenbleiber

Das hohe Ausmaß an Sitzenbleibern legt die Vermutung nahe, daß es sich hierbei um ein pädagogisch wenig sinnvolles Aussortieren von Schülern handelt, solange nicht gleichzeitig Anstrengungen unternommen werden, diese Schüler gezielt – z.B. auf der Basis einer differentiellen Unterrichtsorganisation (vgl. Bd. III, 1.2.4) – zu fördern. Verschiedene Untersuchungen haben ziemlich übereinstimmend bestätigt, daß das Wiederholungsjahr für die Mehrzahl der Betroffenen keineswegs den gewünschten Erfolg bringt. So konnte bereits BUSEMANN (1932) bei seinen Erhebungen in Volksschulen feststellen, daß rund doppelt so viele Sitzenbleiber als Normalaltrige hinter den Anforderungen der neuen Klasse zurückblieben. Auch später gelang es ihnen nicht, den Rückstand auszugleichen.

In der von BELSER u. KÜSEL (1969) untersuchten Stichprobe an Grund- und Hauptschulen stieg die Leistung der Sitzenbleiber im Wiederholungsjahr zunächst zwar an, danach war jedoch ein erneuter Abfall zu beobachten, der bei 14,6% der betreffenden Schüler zu einem zweiten Versagen führte. Eine fächerspezifische Auswertung ergab ein differenzierteres Bild. So wurden bei der mündlichen und schriftlichen Darstellung, dem Lesen und der Heimatkunde im Laufe von drei Schuljahren nach der Nichtversetzung fast ausschließlich mindestens ausreichende Leistungen erbracht. Dagegen zeigten sich bei der Rechtschreibung, beim Sachrechnen und bei der Rechenfertigkeit die niedrigsten Anteile an dauerhafter Leistungsverbesserung. Die Autoren fragen deshalb, ob es nicht geeignetere Mittel gibt, dem Versagen in der Schule, das häufig partieller Art ist, zu begegnen; das Sitzenbleiben stellt ihrer Meinung nach einen zu hohen Preis dar, der die erhofften (nicht selten ausbleibenden) Erfolge kaum rechtfertige.

Auch in der Untersuchung von KEMMLER (1967/75) führten das Sitzenbleiben sowie die um ein Jahr verzögerte Einschulung in den meisten Fällen nicht zu einer spürbaren Anhebung der Leistungen in der Grundschule.

Die von diesen beiden Maßnahmen betroffenen Kinder befanden sich in den nachfolgenden Klassen erneut unter den schwachen Schülern. Kein einziger der von KEMMLER (1976, S. 256) erfaßten sitzengebliebenen Grundschüler wechselte auf die Realschule oder das Gymnasium.

Kann daraus der Schluß gezogen werden, daß diese Kinder aufgrund erheblicher Defizite ohnehin nicht zu besseren Leistungen fähig sind? Eine gewisse Bestätigung dafür liefern die Untersuchungsergebnisse von KEMMLER (1967/75), wonach das Versagen um so früher auftrat, je niedriger das Intelligenzniveau lag. Nach TIEDEMANN (1977, S. 17) kommt es dann zum Schulversagen, wenn die Kurve der Fähigkeitsentwicklung des einzelnen Schülers unter die von der Schule gesetzte Anforderungsschwelle absinkt (vgl. Abb. 27).

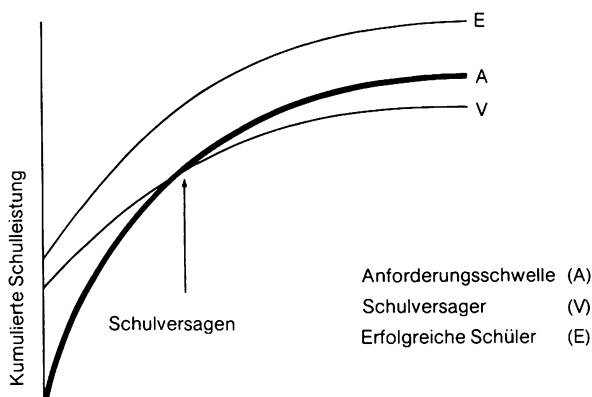


Abbildung 27: Schulversagen durch Unterschreiten gesetzter Anforderungen (aus TIEDEMANN 1977, S. 17).

Dieses Modell könnte jedoch der ungerechtfertigten Annahme Vorschub leisten, daß sowohl die Kurve der schulischen Anforderungen als auch die der individuellen Leistungsentwicklung in Form und Höhe weitgehend festgelegt und kaum durch zusätzliche Maßnahmen beeinflussbar seien (vgl. 5.2). Damit besteht die Gefahr, das Schulversagen vorschnell dem Schüler anzulasten, während zu wenig bedacht wird, daß auch Planung, Organisation und Gestaltung des Unterrichts als Bedingungen für ungenügende Lernerfolge in die Überlegungen mit einbezogen werden müssen (BIERMANN 1976).

Während das Sitzenbleiben in der Grundschule häufig den Hauptschulabschluß und erst recht höhere Qualifikationen verhindert, erreicht in der Realschule und auch im Gymnasium eine Reihe von Schülern nach nochmaligem Durchlaufen einer Klasse das angestrebte Ziel. Doch bleibt hier die Höhe der Versagerquote das Hauptproblem, so daß KEMMLER (1976, S. 200) den Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und Schulerfolg auf der Sekundarstufe als ein Paradoxon kennzeichnet.

Sitzenbleiben ist auch unter motivationspsychologischem Aspekt (vgl. Bd. I, 4.2 u. 4.3, Bd. III, 1.3) kaum geeignet, günstige Bedingungen des Lernens herzustellen. Da dieser Maßnahme fast immer längere Mißerfolgsserien vorausgehen, ist häufig das Vertrauen des Schülers in seine eigene Leistungsfähigkeit so erheblich beeinträchtigt, daß es besonderer Anstrengungen bedarf, aus der emotional belastenden Situation herauszukommen. HÖHN (1967) hat mit ihren Untersuchungen nicht nur auf das negative Selbstbild des „schlechten“ Schülers aufmerksam gemacht, sondern auch die wenig verständnisvolle Haltung von Lehrern und Mitschülern aufgezeigt. Daher vergleicht STARCK (1974, S. 26) die Situation des Sitzenbleibers mit einem unentrinnbaren Teufelskreis, zumal das Leistungsversagen häufig entweder zur Resignation oder zur Aggression führt. Bei einer Reihe von Untersuchungen zu den Auswirkungen von Lehrererwartungen auf Intelligenz und Schulleistungen (vgl. DUMKE 1977) ist gerade die Benachteiligung schwächerer Schüler in der Lehrer-Schüler-Interaktion deutlich hervorgetreten.

3.8.3. *Bedingungen des Schulversagens*

In der bereits mehrfach genannten Arbeit von KEMMLER (1967/75) wurden in insgesamt 68 dritten Klassen die nach dem Lehrerurteil jeweils beiden besten und fünf schwächsten Schüler hinsichtlich der Bedingungen ihres Erfolges bzw. Mißerfolges untersucht. Vor allem die Befunde über Schulversager sind für die folgende Darstellung von besonderem Interesse. Daß zwischen der Gruppe der guten und der schwachen Schüler teilweise erhebliche Differenzen in den Mittelwerten von Schulleistungs-, Begabungs- und Persönlichkeitsvariablen bestehen, ist ohne weiteres einsichtig. Daher interessiert hier hauptsächlich die charakteristische Ausprägung einzelner Merkmale der versagenden Schüler, also die Frage, ob es auch Bereiche gibt, in denen die Diskrepanzen geringer sind oder gar nicht bestehen.

Bei der Analyse der *Schulleistungen* wird die Bedeutung der Rechtschreibung für den Erfolg in der Grundschule offensichtlich, denn hier weisen die schwachen Schüler ihre größten Defizite auf. Allerdings sind

die Unterschiede zu den guten Schülern selbst in den Nebenfächern erheblich. Man kann wohl annehmen, daß sich in den Zensuren nicht nur die tatsächliche Leistungsfähigkeit widerspiegelt, sondern daß die Schulnoten auch das Ergebnis von Lehrererwartungen sowie von Entmutigungen der Schüler wegen andauernder Mißerfolge in den Hauptfächern darstellen.

Die größere Versagerzahl aufgrund der Rechtschreibung im Vergleich zum Rechnen (vgl. 3.3.2.1) drückt sich auch in *Begabungsvariablen* wie Gestalterfassung, Lesefähigkeit, Wortschatz und sprachlicher Feldunabhängigkeit aus, in denen die leistungsschwachen Kinder auffallend schlecht abschneiden. Insgesamt erweisen sich Wort- und Sprachverständnis als besonders wichtig für den Schulerfolg. Andererseits sind die Überschneidungen zwischen den guten und schwachen Schülern in den bezeichneten Merkmalsbereichen größer, als aufgrund der durchschnittlichen Zensuren der beiden Schülergruppen zu erwarten ist. Von den als leistungsschwach eingestuften Kindern erzielten ein Drittel der Mädchen und mehr als die Hälfte der Jungen Intelligenztestwerte, die in den Streubereich der besten Schüler hineinreichen (zum sog. *Underachievement* vgl. 3.7). Von daher bleibt festzustellen, daß Schulversagen häufig auf andere als auf Begabungsfaktoren zurückgeführt werden muß. Auffällig ist ferner, daß im Bereich des divergenten Denkens (vgl. Bd. I, 3.1.3) kaum Unterschiede zwischen der Gruppe der guten und der schwachen Schüler bestehen.

Aus der Untersuchung von KEMMLER (1967/75) wird noch deutlich, daß neben Schulleistungs- und Begabungsvariablen vor allem *Arbeitseigenschaften* wie Fleiß, Stetigkeit und Genauigkeit bei der Durchführung von Aufgaben für den Schulerfolg entscheidend sind. In einem ähnlich angelegten Vergleich bei je 100 leistungsbesten bzw. -schlechtesten Schülern aus acht Klassenstufen kommt LÖWE (1971, S. 123) zu dem Ergebnis, daß mangelhafte Arbeitshaltung mit 38% den häufigsten Grund des Sitzenbleibens darstellt; danach folgen Verhaltensstörungen (18%) und erst an dritter Stelle stehen spezielle Leistungsschwächen (17%). Zwischen dieser Rangreihe und den höheren Sitzenbleiberquoten der Jungen im Vergleich zu denen der Mädchen (vgl. Abb. 28) besteht eine auffällige Beziehung. Gerade die Jungen verhalten sich sozial weniger angepaßt, obwohl hinsichtlich der kognitiven Lernvoraussetzungen kaum geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen dürften (KRAPP 1973).

Die Bedeutung der *familiären Umwelt* für den Schulerfolg wurde bereits in Band III, 1.4.1 sowie in diesem Band IV, 2.1 u. 2.3.3 dargestellt. KEMMLER (1967/75) faßt ihre Ergebnisse zu dieser Frage folgendermaßen zusammen: „Für ein gutes Schulfortkommen der Kinder müssen die Eltern ein intensives Interesse an allen Belangen der Schule nehmen, mit der Schule zusammenarbeiten, von ihr vorgeschlagene Maß-

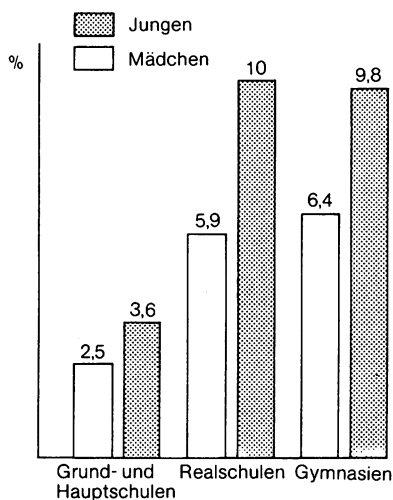


Abbildung 28: Sitzenbleiberquoten von Jungen und Mädchen (aus TIEDEMANN 1977, S. 34).

nahmen durchführen, die Schularbeiten kontrollieren, und zwar so, daß sie dann auch richtig sind, und ihr Kind zu Sauberkeit und Ordnung anhalten. Die Eltern und vor allem die Mutter müssen also den Arbeitseifer des Kindes aktiv unterstützen und beim Wiederholen des Schulstoffes helfen“.

3.8.4. Förderung statt Auslese

Eine ausführliche Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen der Begabungs- und Bildungsförderung erfolgt in Kapitel 5. An dieser Stelle sollen lediglich einige Maßnahmen angesprochen werden, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Abbau der hohen Sitzenbleiberquoten stehen. Dabei handelt es sich um einen Problembereich, der nicht nur in der Bundesrepublik große Aufmerksamkeit erlangt hat und für den in sehr unterschiedlicher Weise nach Lösungen gesucht wird. So ist der Klinikunterricht in Schweden besonders bekannt geworden. Dieser hat zum Ziel, möglichst wenig Kinder durch Sitzenlassen oder Einweisung in die Sonderschule von der Stammklasse zu trennen (TESCHNER 1972, MUTH u. TOPSCH 1976). Daher erhalten Schüler in den Fächern, in denen sie Schwierigkeiten haben, von Speziallehrern einzeln oder in kleinen Gruppen gezielten Förderunterricht. Eine ebenfalls auf Integration ausgerichtete Maßnahme stellen die Baseler Kleinklassen dar (MATTMÜLLER 1971), in denen sich die Schüler nur so lange befinden, bis sie ihre Defizite aufgearbeitet haben.

Auch in Deutschland gibt es eine Reihe von Bemühungen, Schulversagern

zu helfen (REINARTZ u. SANDER 1978). Eine besondere Bedeutung kommt dem Einsatz von Sonderschullehrern an Grundschulen zu (DUMKE 1975, DUMKE u. BUCK 1978). Im Rahmen eines Schulversuchs konnte nachgewiesen werden, daß durch die systematische und zusätzliche Förderung lernschwacher Schüler durch den Experten nicht nur die Zahl der Sitzenbleiber deutlich reduziert wird, sondern daß sich insgesamt das Leistungsbild der langsam lernenden Kinder entscheidend verbessert. Auch die Schüler, die dennoch durch Zurückstellung oder Wiederholung überaltern, finden in der Regel den vollen Anschluß an ihren neuen Klassenverband, während Sitzenbleiber ohne diese spezielle Förderung meistens bald wieder schwache Leistungen zeigen.

Einen detaillierten Katalog von Sofortmaßnahmen zur Lösung des Sitzenbleiberproblems hat STARCK (1974) erstellt, von dem im folgenden die wichtigsten kurz genannt werden:

- Die Senkung der Klassenfrequenz sollte Vorrang haben vor dem Ausbau der Elementarerziehung.
- Der Einsatz differenzierter Programme verlangt auch eine entsprechende Fortbildung der Lehrer.
- Zusätzliche Auflagen in den Versetzungsordnungen könnten verhindern helfen, daß der Lehrer von der Möglichkeit des Sitzenlassens zu schnell Gebrauch macht. Ferner werden Richtlinien zur Aufstellung von Förderplänen benötigt.
- Die Schaffung von ausreichenden Förderungsmöglichkeiten ist notwendig. Dazu bedarf es einer systematischen Weiterentwicklung der verschiedenen bereits vorhandenen Ansätze zu einer Didaktik und Methodik des Förderunterrichts.
- Auf der Suche nach geeigneten Fördermaßnahmen müssen außerschulische Einrichtungen stärker als bisher in die Planung einbezogen werden.

Über die hier aufgezeigten Möglichkeiten hinaus sollte jedoch der Hinweis von STARCK (1974, S. 102) beachtet werden, daß es häufig gar nicht primär um die Verbesserung der Schulleistungen oder die Anhebung des IQ geht. „Entscheidender ist es, daß gerade bei den zurückbleibenden Schülern, die vor allem unter den Pressionen der Schule leiden, dafür gesorgt wird, daß trotz allem die Unversehrtheit ihrer Person, ihr Selbstvertrauen, ihre Spontaneität und Kreativität und ihre soziale Zugewandtheit erhalten bleiben oder wiederhergestellt werden.“

Literaturempfehlung

- BIERMANN, R. (Hrsg.): Schulische Selektion in der Diskussion. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1976.
- MINSEL, W.-R., ONDARZA, G.v. u. E. HÜMME: Schulversagen. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978.
- STARCK, W.: Die Sitzenbleiber-Katastrophe. Klett, Stuttgart 1974.
- TIEDEMANN, J.: Leistungsversagen in der Schule. Reinhardt, München 1977.

3.9. Verhaltensstörungen und ihre Behandlung

3.9.1. Begriffsbestimmung

Sowohl über den spezifischen Inhalt als auch über die Breite des Begriffs der Verhaltensstörung gibt es keine verbindliche Vereinbarung (vgl. GRAEFE 1956, MÜLLER 1972, HISCHER 1975, KLUGE 1975). Verwandte Begriffe wie Fehlanpassung, Schwererziehbarkeit, Verwahrlosung, Erziehungsschwierigkeiten, Neurose, Dissozialität, Entwicklungsstörung, Gemeinschaftsschwierigkeiten, abweichendes Verhalten u.a. tragen ebenfalls kaum zur Klärung bei, sondern werfen weitere Fragen der Abgrenzung auf und machen deutlich, daß die Wahl der Begriffe häufig durch die fachliche Orientierung bzw. die theoretische Position determiniert ist. Die Terminologie ist unterschiedlich bei tiefenpsychologischer oder lernpsychologischer Betrachtung, bei vorwiegender Orientierung an den geltenden gesellschaftlichen Normen oder an den Aufgaben der Erziehungspraxis. Im folgenden sollen Begriff und Phänomen der *Verhaltensstörung* näher definiert werden.

3.9.1.1. Abgrenzung der Verhaltensstörungen von den Lern- und Leistungsstörungen

Wenngleich der Begriff der Verhaltensstörung auch umfassend gedacht werden kann und somit Phänomene wie Schulschwierigkeiten, Lernbehinderung, Konzentrationsstörungen u.ä. umgreifen könnte, sollen hier die Verhaltensstörungen von den Schwierigkeiten im Leistungsbereich und den Schwierigkeiten in der Realisierung kognitiver Funktionen (z.B. Sprache, Wahrnehmung, Denken, Gedächtnis, Lernen, Aufmerksamkeit, Intelligenz) abgegrenzt werden. *Verhaltensstörungen* gelten somit als Auffälligkeiten im Bereich nicht-kognitiver (Schüler-)Merkmale (vgl. 2.1 u. 2.3.2). Der Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ bezieht sich dann allerdings nicht nur auf den Bereich des manifesten Verhaltens, sondern auf das psychische

Verhalten i.w.S., umfaßt damit auch innere *Erlebnisse* (Gefühle, Bedürfnisse, Absichten, Selbstbild usw.).

Eine scharfe Grenzziehung zwischen kognitiven Leistungs- und Funktionsstörungen einerseits sowie nicht-kognitiven Verhaltensstörungen andererseits ist nicht immer möglich. Dies zeigt sich auch in der Schwierigkeit, eindeutige Entscheidungskriterien bei der Sonderschulzuweisung, z.B. für Lernbehinderte oder für Verhaltensgestörte, zu finden. Häufig sind nämlich Verhaltensschwierigkeiten wie Impulsivität, Aggressivität oder überstarke Angst die Ursachen für Lernschwierigkeiten. Eine rein symptomorientierte Diagnostik zum Zwecke der Sonderschulzuweisung wird daher vielen Fällen der (symptomatisch offensichtlich) „Lernbehinderten“ nicht gerecht, weil sie die wahren Ursachen nicht hinreichend differenziert erhellt, somit auch wichtige Ausgangsdaten für die Planung einer angemessenen pädagogischen Behandlung unberücksichtigt läßt (vgl. 2.2.5 u. 4.4.4).

Daher genügt es nicht, nur nach dem Bereich der Symptome zwischen „Leistungs- und Funktionsstörungen“ einerseits sowie „Verhaltensstörungen“ andererseits zu unterscheiden. Neben den „*primären* Leistungs- und Funktionsstörungen“ sowie den „*primären* Verhaltensstörungen“ gibt es Auffälligkeiten, die sekundärer Natur sind. Eine „*sekundäre* Leistungsstörung“ läge etwa vor, wenn Schwierigkeiten im Leistungsbereich die auffälligen Symptome darstellen (z.B. allgemeines Schulversagen), diese Schwierigkeiten jedoch durch bestimmte Persönlichkeitszüge (z.B. Angst) determiniert sind. Von einer „*sekundären* Verhaltensauffälligkeit“ würde man beispielsweise sprechen, wenn ein Schüler unter starken Minderwertigkeitserlebnissen leidet, den sozialen Kontakt scheut und Durchsetzungsschwierigkeiten erkennen läßt, die primäre Ursache hierfür jedoch in schulischem Mißerfolg und den daran geknüpften Erfahrungen zu suchen ist.

Aber auch bei Betonung des Kriteriums der primären Dominanz bestimmter Symptome im Erscheinungsbild fällt es oft schwer, eine eindeutige Zuordnung zu treffen. Dies gilt insbesondere bei Auffälligkeiten des kognitiven Stils, d.h. der Art und Weise wie ein Schüler kognitive Probleme löst und sich mit schulischen Leistungsforderungen auseinandersetzt. Konzentrationsschwächen, Aufmerksamkeitsstörungen, Voreiligkeit im Lösungsverhalten u.ä. sind diejenigen Schwierigkeiten, bei denen eine eindeutige Zuordnung zu Leistungs- versus Verhaltensstörungen am wenigsten möglich ist.

3.9.1.2. Zum Verallgemeinerungsgrad der Störung

Das Urteil „Kind X ist verhaltensgestört“ ist in dieser Form eine Aussage von hohem Allgemeinheitsgrad. Eine inhaltliche Bestimmung ist damit noch nicht geleistet, es sei denn, „Verhaltensstörung“ wird als Sammelbegriff für eine „generelle Fehlanpassung“ (maladjustment) verstanden. Die Anwendung dieses inhaltlich ausgeweiteten Begriffs ist zudem in der Praxis sehr gefährlich, da sie Gefahren der Etikettierung und Diskriminierung in sich birgt, ohne jedoch irgendwelche Hinweise zum differenzierten Verständnis der Schwierigkeiten des Kindes beizutragen, aus denen sich geeignete Hilfen ableiten lassen. Soll das Modell der Verhaltensstörung zur individuellen Beurteilung geeignet sein, so müssen verschiedene Arten von Verhaltensstörungen inhaltlich unterschieden werden. Eine solche Unterscheidung kann nach Persönlichkeitsmerkmalen, denen die auffälligen Reaktions- und Erlebnisweisen zuzuordnen sind (z.B. aggressives, gelungsbedürftiges, ängstliches, gehemmtes Verhalten), getroffen werden. Sie ist aber auch nach den Situationsbereichen, in denen sich das kindliche Verhalten und Erleben äußert, oder nach den Objektbereichen, mit denen sich das Kind auseinandersetzt, möglich (Verhaltensauffälligkeiten im Bereich der Schule, Schwierigkeiten in der Familie, Störungen des kindlichen Selbstkonzeptes usw.).

Dabei stellt sich die Frage, wieviele Klassen von Verhaltensstörungen überhaupt zu unterscheiden sind. Soll von Verhaltensstörungen erst dann gesprochen werden, wenn ein Kind Auffälligkeiten hinsichtlich inhaltlich breiter, somit einen großen Varianzanteil des Verhaltens und Erlebens abdeckender Merkmale zeigt (z.B. Faktoren zweiter Ordnung nach CATTELL u.a. 1971, SEITZ u. RAUSCHE 1976), oder gibt es so viele einzelne Verhaltensstörungen, wie es Tests zur Messung isolierter (nicht-kognitiver) Persönlichkeitsmerkmale gibt (vgl. 2.2.4 sowie PONGRATZ 1972, S. 53 ff.)? Soll von Verhaltensstörungen erst dann gesprochen werden, wenn sich eine Auffälligkeit in allen möglichen Lebensbereichen zeigt, oder ist es im Hinblick auf therapeutische Überlegungen wichtiger, beispielsweise die Disziplinschwierigkeiten in der Familie von denen in der Schule und in anderen Bereichen abzuheben?

Hier trifft man auf folgendes Dilemma. Einerseits verlangen das wissenschaftliche Ordnen und die Planung empirischer Vergleichsuntersuchungen (zur Genese und zu den Auswirkungen von Verhaltensstörungen einschließlich ihrer Behandlungsmöglichkeiten) nach brauchbaren Kategorien, die sich zur Klassifikation unterschiedlicher Verhaltensstörungen eignen und dabei ein möglichst breites Verhaltensspektrum abdecken. Andererseits stellt sich die Frage, inwieweit ein universelles Symptom (z.B. allgemeine Aggression, allgemeine Fehlanpassung in der Schule) zur Beurteilung einzelner Individuen und als Basis für ihre Behandlung überhaupt geeignet ist. So mag ein Kind hinsichtlich der Ausprägung seines allgemeinen Geltungsbedürfnisses (unabhängig von der Situation) zu beurteilen sein, bei einem anderen ist es dagegen wichtig zu beachten, daß sein Geltungsbedürfnis nur in der

Schulklasse oder vielleicht noch spezieller nur im Unterricht bzw. bei einem bestimmten Lehrer eine Rolle spielt.

Verhaltensstörungen sind demnach nicht als situationsunabhängige, inhaltlich breite Merkmale, sondern nur als „funktionale Verhaltenseinheiten“ (vgl. 2.2.4) existent. So verhalten sich Kinder in problematischen Lebenslagen bzw. unter bestimmten Bedingungen mehr oder weniger schwierig, auffällig und gestört. Sie zeigen praktisch immer *situationsbezogenes* „Problemverhalten“. Das bedeutet jedoch nicht, daß Verhaltensstörungen auf einzelne (z.B. aggressive oder scheue) Verhaltensweisen beschränkt bleiben müssen. Der Begriff der Verhaltensstörung, wie er hier verstanden wird, bezieht sich vielmehr auf solches Problemverhalten, das mehrere spezifische Inhalte tangieren kann oder über verschiedene Anlässe und Situationen hinweg generalisiert in Erscheinung tritt. Zugleich ist impliziert, daß mit „Verhaltensstörung“ nicht einmalige, sondern wiederholt und beständig geäußerte auffällige Reaktionen gemeint sind.

3.9.1.3. Kriterien zur Bewertung des „auffälligen“ Verhaltens

Eine bedeutsame Frage ist die, wann denn ein Verhalten als auffällig oder als gestört zu bezeichnen ist. Nach PONGRATZ (1972, S. 48) ist „eine Störung des psychischen Lebens dann gegeben, wenn das Erleben und Verhalten über eine Toleranzgrenze hinaus relativ dauerhaft von einer Norm abweicht“. Wodurch aber ist die *Norm* repräsentiert; gibt es verschiedene Arten von Normen? Von wem bzw. wodurch wird die *Toleranzgrenze* definiert und wie läßt sich das Überschreiten derselben registrieren? Allgemein werden drei Arten normativer Maßstäbe zur Bewertung von Verhalten unterschieden: sozio-kulturelle Normen, objektive bzw. statistische Normen und subjektive Normen (vgl. PONGRATZ 1972, S. 53 ff.).

(1) Zu den *sozio-kulturellen Normen* zählen die Gesetze, Umgangsregeln, Sollensvorschriften, Glaubenssätze, Werthaltungen und Verhaltensregeln, an denen das Verhalten der Mitglieder einer Gemeinschaft sich orientiert und nach denen entsprechend bewertet wird. Solche sozialen Normen können allgemeine Gültigkeit, etwa für eine ganze Kultur bzw. Gesellschaft, beanspruchen. Sie können sich aber auch auf einzelne Großgruppen (z.B. Sozialschichten) oder Kleingruppen (z.B. Familie, Schulklasse) beziehen. Zu den sozio-kulturellen Normen zählen nicht nur juristisch festgelegte, sondern auch die über Jahre hinweg informell tradierten Konventionen und Verhaltenskodizes. Maßstäbe, nach denen sich das Verhalten eines Kindes als gestört erweisen kann, sind beispielsweise erzieherische *Erwartungen* hinsichtlich der Lernbereitschaft des Schülers, der Disziplin von Kindern oder der Art und Weise des Auftretens in Gruppen. Es läßt sich ein ganzer Katalog sog. sozial erwünschter Verhaltensweisen für Kinder aufstellen, der in verschiedenen Gruppen jeweils nicht unbeträchtlich variieren kann. So schätzt der eine Lehrer es eher als normal und

erwünscht ein, daß sich Schüler aktiv zeigen, ihre Meinung vertreten und gegebenenfalls auch die kritische Auseinandersetzung nicht scheuen, während ein anderer Lehrer oder auch die Eltern es vielleicht als angemessener erleben, wenn sich ein Schüler gruppenkonform verhält, dem Lehrer zustimmt und seine eigenen Meinungen eher zurückhält. Insofern gibt es keine absoluten Qualitäten gestörten und abweichenden Verhaltens, vielmehr sind diese das Ergebnis von Definitions- und Bewertungsprozessen. Es kommt darauf an, welche Verhaltensweisen von wem beobachtet bzw. ob sie vom Beobachter als nichtkonform wahrgenommen und als abweichend definiert werden. Dabei sind gruppenspezifische Wertmaßstäbe (z.B. die Schichtzugehörigkeit des Lehrers oder der Eltern) ebenso von Bedeutung wie Geschlechtsrolle, bürokratisch-institutionelle Vorschriften oder auch einzelne individuelle Überzeugungen.

Ob ein Verhalten als auffällig bezeichnet wird, hängt nicht zuletzt von der impliziten Persönlichkeitstheorie des Beurteilers ab, also von seiner Annahme darüber, wie eine bestimmte äußerlich erkennbare Verhaltensweise des Schülers zu interpretieren sei. Bei gleichem Erscheinungsbild kann beispielsweise ein Jugendlicher als „asozial“ oder von „anderen verführt“, als „Unterrichtsstörer“ oder als „geltungsbedürftig“ angesehen werden, je nachdem, welches Motiv man zur Erklärung der Verhaltensauffälligkeit heranzieht (vgl. auch BRUSTEN u. HURRELMANN 1973, S. 28). Den Normmaßstäben in Form erlassener Gesetze oder tradierter Übereinkünfte und Sollensvorstellungen kommt universelle Verbindlichkeit für die Bewertung des Verhaltens *aller* Angehörigen einer bestimmten Gruppe zu, unabhängig davon, wieviele tatsächlich dieser Norm entsprechen. Das Ideal im Sinne der sozio-kulturellen Norm verkörpert dann diejenige Person, die das sozial erwünschte Verhalten in möglichst vollkommener Ausprägung zeigt.

(2) Anders ist die Sichtweise bei der *statistischen Norm*. Sie gilt nicht durch Übereinkunft bzw. aufgrund moralischer, gesellschaftlicher oder erzieherischer Wertvorstellungen. Statistische Normen haben empirische Gültigkeit. Als „normales“ Verhalten wird dann entweder dasjenige bezeichnet, welches dem in einer Gruppe gefundenen arithmetischen Mittel (der Ausprägung eines Verhaltenszuges) entspricht oder jenes Verhalten (in einer bestimmten Ausprägung), das bei den meisten Personen einer Gruppe vorkommt (sog. Dichtemittel oder Modalwert, vgl. Bd. I, 1.4.2). Statistische Normen sind reine Bestandsaufnahmen und damit Ist-Werte. Sie können, müssen sich aber nicht mit den sozio-kulturellen Soll-Werten decken. Beispielsweise kann aggressives Verhalten in einer bestimmten Klasse oder Schülergruppe in einer hohen durchschnittlichen Ausprägung (arithmetisches Mittel) oder bei sehr vielen Schülern (Modalwert) vorgefunden werden und demgemäß sozusagen statistisch normal sein. Nach sozio-kulturellen Sollwerten dagegen wäre es als auffällig und störend einzustufen. In diesem Falle würde freilich der moralische Normenkodex, nach welchem die Gruppenmitglieder bewertet werden, nicht mehr mit der Verhaltenswirklichkeit in dieser Gruppe übereinstimmen. Es erhebt sich dann die Frage, ob in einem solchen Fall die sozio-kulturellen Normen der Realität anzupassen, d.h. hier aufzulockern seien, oder ob ihre Durchsetzung mit besonderem Nachdruck verfolgt werden sollte, um eine Angleichung der Istwerte an die Sollwerte zu erreichen.

Entsprechen in einer Gruppe die am häufigsten anzutreffenden Verhaltensausprägungen dem gesellschaftlichen Normenkodex, dann decken sich die statistische und die sozio-kulturelle Norm. Ist dies nicht der Fall, sind beide Bewertungsaspekte in gegenseitiger Ergänzung zu berücksichtigen.

(3) Schließlich ist noch der *subjektive Normmaßstab* zur Bewertung auffälligen oder störenden Verhaltens zu nennen. „Subjektiv bedeutet hier das Empfinden des einzelnen, ob er sich wohl oder unwohl, gesund oder krank, ausgeglichen oder gestört empfindet“ (PONGRATZ 1972, S. 61). Die Entwicklung der Maßstäbe für die eigene subjektive Beurteilung ist abhängig von der Konfrontation mit sozio-kulturellen Maßstäben. Ferner spielen auch die persönlichen Erfahrungen mit einer begrenzten Anzahl von Mitgliedern der eigenen Bezugsgruppe und somit soziale Vergleichsprozesse eine Rolle. „Befragt man allerdings dieses subjektive Empfinden, wie weit es mit objektiven oder sozio-kulturellen Normen übereinstimmt, dann ergeben sich erhebliche Differenzen“ (PONGRATZ 1972, S. 61).

Ein Schüler mag äußerlich in der Schule erfolgreich sein, ständig gute Noten erzielen, von Lehrern und Mitschülern anerkannt sein und dennoch dabei unter einer starken inneren Spannung stehen. Er kann sich unzufrieden fühlen, sich nach eigenen persönlichen Maßstäben sogar als unzulänglich empfinden und (nach außen nicht erkennbar) der Schule lustlos gegenüberstehen. Andererseits ist auffälliges Verhalten möglicherweise „gerade auch dann, wenn es für andere unerträglich und unzugänglich ist, die unter gegebenen Bedingungen sich anbietende Lösung eines Konflikts“ (THIERSCH 1974, S. 9). So sind bestimmte Reaktionen auf schulische bzw. soziale Forderungen, seien sie aggressiver oder zurückweichender Natur (die im einzelnen als extrem auffällig oder abweichend bezeichnet werden), unter Umständen die einzige Möglichkeit des Kindes, trotz des gegebenen Lern- und Normendrucks, seine persönliche Situation zu ertragen – somit für das einzelne Kind subjektiv normal. Das subjektive Erleben der Andersartigkeit (anders als die andern, anders als die Erwartungen) ist für das Kind daher nicht notwendigerweise – dennoch faktisch häufig – mit einem sog. Leidensdruck, dem Erleben psychischen Unwohlseins, verbunden.

Therapeutische Erfahrung lehrt, daß das Vorhandensein von Leidensdruck eine günstige Voraussetzung für den Erfolg der Bemühungen um die Veränderung unerwünschter Verhaltensweisen ist. Daher wird es zur Prognose des Therapieerfolgs wichtig, eine Verhaltensstörung nicht nur nach sozio-kulturellen und/oder objektiv-statistischen Normen festzustellen, sondern auch das subjektive Empfinden eines Kindes zu erfassen. Diese Forderung gilt um so mehr, als bei Vernachlässigung des subjektiven Kriteriums Schwierigkeiten, die sich hinter äußerlicher Unauffälligkeit verbergen, so lange unbeachtet bleiben, bis sie plötzlich und unverhofft in Erscheinung treten.

3.9.1.4. Personorientierte versus systemorientierte (interaktionistische) Betrachtung von Verhaltensstörungen

Die Beschäftigung mit kindlichen Verhaltensstörungen geht zunächst von der - naheliegenden - Auffassung aus, daß es sich dabei um eine Störung in der Person des Kindes handelt. So wird festgestellt, daß das Kind „aggressiv

ist“, „den Anforderungen aus dem Wege geht“, „soziale Kontakte meidet“ usw. Diese Auffassung dominierte lange Zeit und hat auch die therapeutischen Strategien zur Behandlung von Verhaltensschwierigkeiten (vgl. 3.9.4 u. 4.4.4) bestimmt. Die personorientierte Betrachtung vernachlässigt allerdings zwei außerordentlich wichtige Aspekte, nämlich zum einen die zurückliegenden sozialen Lernerfahrungen und Entwicklungseinflüsse (Familiengröße, wirtschaftliche Situation, Erziehermerkmale bzw. Erziehungsprozesse wie Bekräftigung, Nachahmung usw.) und zum anderen die aktuellen Verhaltensbedingungen, die situativen Auslöser und Verstärker, unter denen eine Verhaltensstörung auftritt (z.B. schulische Lernanforderung, Klassenklima, Lehrerverhalten, häuslich-familiäre Beziehungen). Gegenüber der personorientierten Auffassung ließe sich von einer systemorientierten bzw. interaktionistischen Betrachtung sprechen, die in ihre Überlegungen die Frage einbezieht, warum ein Kind überhaupt verhaltensgestört wurde bzw. ob vielleicht gar nicht das Kind selbst, sondern die interaktiven (zwischenmenschlichen) Beziehungen des Kindes zu seiner Umwelt gestört sind. Entsprechend muß eine Behandlungsstrategie nicht nur auf das Kind gerichtet sein, sondern auch das soziale System ausreichend berücksichtigen.

3.9.2. Klassifikation von Verhaltensstörungen

3.9.2.1. Funktion und Probleme des Klassifizierens

Die Klassifikation der Verhaltensstörungen erfolgt in der Regel nach empirisch beobachtbaren und beschreibbaren Ähnlichkeiten vs. Unterschieden des Verhaltens und Erlebens, dies gilt auch für ursprünglich vorwiegend hypothetische Unterscheidungen (vgl. 3.9.2.2). Der wichtigste Zweck des Klassifizierens liegt im systematischen Ordnen der Daten. Das wiederum ist Voraussetzung für die empirische Überprüfung wissenschaftlicher Hypothesen, in unserem Falle zur Gewinnung von Erkenntnissen über die Genese von Verhaltensstörungen, über ihre Häufigkeit und Verbreitung (Epidemiologie) und über die Methoden zur Behandlung von Verhaltensstörungen. Wenngleich ein schwieriges oder auffälliges Individuum durch die Zuordnung zu einer bestimmten Verhaltensklasse kaum hinreichend charakterisiert wird (vielmehr noch mit mancherlei Nebeneffekten der mit der Gruppenzuweisung verbundenen Etikettierungsmechanismen gerechnet werden muß), so ist das klassifizierende Vorgehen doch von Bedeutung für die Gewinnung von Grundlagenwissen, das dann auch auf den Einzelfall Anwendung findet. Die Kriterien, nach denen eine Klassifikation vorgenommen wird, können *deskriptiver* Natur sein (Klassifikation nach verschiedenen Symptombil-

dern), *explanatorisch* (Klassifikation nach den einzelnen Verursachungsmomenten, z.B. nach Entwicklungsbedingungen oder familiären Erfahrungen) und *interventionsbezogen* (Klassifikation nach unterschiedlichen therapeutischen Indikationen bzw. Änderungsprognosen). Gelegentlich sind alle drei Kriterien miteinander verknüpft, so bei DÜHRSEN (1954). Ein schlüssiges Überleiten von einem auf das andere Klassifikationskriterium wäre für die Anwendbarkeit eines Klassifikationsschemas in der Praxis durchaus wünschenswert, doch ist es nicht frei von Voraussetzungen und Implikationen. So mögen identische Symptome in unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen ihren Ursprung haben, andererseits können gemeinsame (vergleichbare) ätiologische Bedingungen zweier Kinder im Einzelfall zu jeweils unterschiedlichen Symptombildungen führen.

Dieses Dilemma wird in der verhaltenstherapeutischen Auffassung über Verhaltensstörungen dadurch gelöst, daß die Unterscheidung zwischen Symptom und Ursachen aufgehoben wird. Das Symptom ist nicht nur die äußerlich sichtbare Manifestation einer Störung, nach ULLMANN u. KRASNER (1965) ist es gleichbedeutend mit der Störung selbst. Somit stellt sich nicht mehr die Frage nach der Bedeutung eines Symptoms, sondern nach seiner Entstehung. Die Beantwortung dieser Frage erfordert eine funktionelle Analyse der Vorbedingungen und Konsequenzen der kindlichen Verhaltenssymptome (vgl. Bd. II, 6.1.3.1). Mit der Betonung spezifisch situationsbezogener Verhaltensweisen sind die in der Verhaltenstherapie für den Einzelfall angewandten Beurteilungsschemata nicht kategorial und klassifizierend, sondern individuumzentriert (vgl. 2.2.4). Nichtsdestoweniger kommt aber auch die Verhaltenstherapie zu individuumübergreifenden Aussagen und faßt diese nach Symptomklassen (z.B. Autismus, Angst, Gemeinschaftsschwierigkeiten) zusammen (vg. KUHLEN 1974).

3.9.2.2. Beispiele für Klassifikationsversuche

Im folgenden seien aus der Vielzahl von Versuchen zur Einteilung auffälligen Verhaltens beispielhaft einige genannt. Dabei muß auf eine detaillierte Erörterung der jeweiligen theoretischen und methodischen Grundlagen verzichtet werden. Demgegenüber soll die Auswahl einen Eindruck von den verschiedenen Inhalten vermitteln, nach denen eine Unterscheidung von Verhaltensstörungen möglich ist.

Nach tiefenpsychologischer Auffassung sind spätere Verhaltensstörungen die Folge von Entwicklungsstörungen in der frühen Kindheit. Zu unterschiedlichen Verhaltensstörungen kommt es, je nachdem in welcher Entwicklungsphase die Störung ausgelöst wurde. Stellvertretend für den tiefenpsychologischen Klassifikationsansatz sei die Einteilung von DÜHRSEN (1954/76) genannt. Sie beschreibt folgende *Grundformen von Entwicklungsstörungen*:

- 1) die erworbene depressive Grundstimmung und intentionale Hemmung,
- 2) die Präformierung zur zwangsneurotischen Struktur,
- 3) die Präformierung zur hysterischen Struktur.

Zu 1: Depressive Grundstimmung und intentionale Hemmung sind bezogen auf die Entwicklung in den ersten Lebensmonaten des kleinen Kindes bis gegen Ende des ersten Lebensjahres - eine Zeit, in der das Kind besonders nach oraler Befriedigung und nach zärtlichem Kontakt sucht und die Umwelt nach den Kategorien freundlich - unfreundlich erlebt. Störungen in der Beziehung zu den Pflegepersonen in dieser Zeit, insbesondere in den Beziehungen zur Mutter (sei es aufgrund von fehlender Aufmerksamkeit und Zuwendung der Mutter, sei es aufgrund von starken Schwankungen zwischen mütterlicher Zuneigung und Zurückweisung u.ä.) führen beim Kind auch zu später anhaltenden Schwierigkeiten im affektiven zwischenmenschlichen Kontakt: Das Erleben der Welt ist pessimistisch und depressiv getönt, es fehlt das Vertrauen auf die Mitmenschen; die allgemeine Aktivität und Handlungsinitiative, insbesondere auch die soziale Initiative, sind vermindert. Dinge und Gegenstände der Umgebung haben nur einen geringen Aufforderungscharakter. Das Kind ist unfähig, Pläne, Hoffnungen und Phantasie zu entwickeln.

Zu 2: Die zwangsneurotische Struktur beginnt sich im zweiten und dritten Lebensjahr zu entwickeln, wenn das Kind lernen muß, die eigene Körpermotorik (von der Kontrolle der Ausscheidungsorgane bis hin zur handelnden Weltbewältigung) zu beherrschen. Es ist eine Phase erster Möglichkeiten zur Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung sowie erster Leistungen des Verzichtens und Sich-einordnens. Kommt es durch die Erziehung zu einer Unterdrückung der Impulse motorischer Betätigung, dann führt dies zu übertriebener Ordentlichkeit, Gefügigkeit und Nachgiebigkeit des Kindes. Es fühlt sich den Verbotten verpflichtet. Seine Impulse zur Selbstdurchsetzung und aktiven Selbstgestaltung treten hinter zwanghafte Anpassungsreaktionen zurück, bleiben aber als innere aggressive Dynamik und nervöse Spannung erhalten. Teilweise sind die Zwangsreaktionen (z.B. übertriebene Ordnungsliebe) sinnlos übersteigert und werden als persönlichkeitsfremd und beängstigend erlebt.

Zu 3: Die hysterische Persönlichkeitsstruktur geht auf die Entwicklung im vierten und fünften Lebensjahr zurück, auf die Zeit der kognitiven Welterfassung und der Realitätsprüfung durch eigene Erfahrung. Mit der Möglichkeit, Stellung zu sich selbst zu beziehen, kristallisiert sich ein Bild vom eigenen Ich und von der Rolle in der Welt heraus. Von entscheidender Wirkung auf seine spätere Persönlichkeit ist die Erfahrung des Kindes, daß die Umwelt seinen eigenen persönlichen Erlebnissen und Empfindungen gegenüber gleichgültig ist, daß es in seiner Person insgesamt unbeachtet bleibt, daß es jedoch dann Aufmerksamkeit und Beachtung genießt, wenn es bestimmte Verhaltensweisen (z.B. niedlich, drollig, äußeres Aussehen) pflegt und demonstriert. Auf diese Weise kommt es zur Ausbildung einer Fassade, zu einem hysterischen Als-ob-Verhalten, das sich mit der eigenen Wesensart nicht mehr deckt. Fehlendes Vertrauen in die Welt und auf sich selbst geht mit dem demonstrativen Verhalten einher. Die Gefahr der Fixierung auf eine bestimmte Rolle als Lebensbewältigungstechnik demonstriert DÜHRSEN am Falle des äußerlich hübs-

schen kleinen Mädchens, das zwar nicht echte gefühlvolle Anteilnahme erhält, jedoch Entzücken und Bewunderung für seinen äußeren Liebreiz. „Das Lebensgefühl eines solchen Kindes stellt sich also darauf ein, daß man Gemütsbedürfnisse zu unterdrücken hat, aber Schönheit pflegen und reizvolles Verhalten entwickeln muß“ (DÜHRSEN 1976, S. 100). Hinzu kommt, daß dieses Kind kaum in der Lage sein wird, Schwierigkeiten zu meistern und Belastungen zu ertragen, da aktive Leistung, Bemühung und Anstrengung für den Lebenserfolg zunächst nicht erforderlich sind.

Wenngleich an der Grundthese des Infantildeterminismus erhebliche Zweifel angebracht erscheinen (vgl. Bd. II, 1.1.3), so sind doch in den von DÜHRSEN unterschiedenen Symptombildern charakteristische Grundmuster menschlichen Verhaltens und Erlebens beschrieben.

Eine nicht auf bestimmte Entwicklungsphasen bezogene tiefenpsychologische Klassifikation ist die nach AICHORN (1951). Er unterscheidet „Verwahrlosung“ (als mißlungene Identifikation mit den Normen) und „Neurose“ (als übermäßige Fixierung an Normen). Dem entspricht auch eine andere, nämlich auf psychometrischen Messungen mittels mehrdimensionaler Persönlichkeitsfragebögen (Merkmalsprofilen) basierende Unterscheidung von PORTER u. CATTELL (1972) zwischen „character disorders“ (fehlende Normen-Kontrolle – analog zur „Verwahrlosung“) und „personality disorders“ (fehlende emotionale Integration innerhalb der Gesamtpersönlichkeit – analog zur „Neurose“).

Der Aspekt der Übernahme elterlicher Normen deutet bereits auf sozialisationstheoretische Zusammenhänge etwa im Sinne MERTONS (1968) hin. Dieser unterscheidet zwischen den *Erfolgszielen* eines Wertsystems, z.B. Schulerfolg oder Disziplin (der Jugendliche erfährt, welche Ziele anzustreben sind und soll dazu gebracht werden, diese Ziele zu akzeptieren), und den zur Erreichung der Ziele notwendigen Mitteln (der Jugendliche erfährt, welches die zur Erreichung der Ziele jeweils geeigneten Mittel sind und wird möglichst in ihrer Anwendung und ständigen Vervollkommenung unterstützt). Verhaltensstörungen entstehen nun besonders bei Vorliegen des sog. „Anomie-Druckes“, eines Spannungszustandes, der daraus resultiert, daß die Eltern überwiegend zielorientiert erziehen und im Verhältnis dazu die Mittel zur Zielerreichung vernachlässigen.

Zwei Muster der Reaktion auf Anomie und damit zwei Arten von Verhaltensstörungen lassen sich im Anschluß an MERTON (vgl. auch SEITZ 1977) unterscheiden:

- „innovatorische“ Änderung der Mittel: Anstelle von legitimen und erlaubten Mitteln werden illegitime und unerlaubte eingesetzt, wie Lügen, Mogeln bei Prüfungen, Diebstahl usw.;
- „retreativer“ Rückzug: Resignation, Aufgabe der Ziele und Mittel, Ausweichen vor Forderungen, Rückzug in Alkoholismus, Drogenmißbrauch, Vagabundieren.

Ein weiterer Zugang zur Klassifikation bildet die Anwendung multivariater statistischer Techniken zum Auffinden homogener Symptom-Cluster in Stichproben auffälliger (delinquenter, abweichender) Personen. Die Daten hierzu stammen etwa von Verhaltensbeobachtungen oder Fragebögen.

Erwähnenswert erscheinen vor allem die Untersuchungen von QUAY (1964a, 1964b) sowie PETERSON u.a. (1959, 1961), die aufgrund verschiedener Erhebungen zu vier Klassen abweichenden Verhaltens kommen:

- unsozialisiert-psychopathisch (unsocialized-psychopathic) mit den Kennzeichen: ungezügelter Aggression, Feindseligkeit, Trotz und Widerstand, interpersonelle Entfremdung, Abwendung und Abneigung, Mangel an Rücksicht für andere, Impulsivität, Suche nach Spannung und Erregung;
- neurotisch-unausgeglichene (neurotic-disturbed) mit den Kennzeichen: Angst, soziales Zurückweichen, subjektiver Leidensdruck, Schuldgefühle, Flucht- und Vermeidungsverhalten, Tendenz zum Grübeln, Überbesorgtheit, innere Spannung;
- subgruppen-sozialisiert (socialized-subcultural) mit den Kennzeichen: Orientierung an „Peers“ (z.B. Gleichaltrigen, Suche nach Gruppenanschluß, Bandenaktivitäten, Widerstand gegen Erwachsenenautorität);
- fehlende Reife (inadequate-immature) mit den Kennzeichen: Passivität, Abhängigkeit, Tendenz zum Tagträumen, Rückzugsverhalten.

In dieser Einteilung sind die wichtigsten Merkmalsaspekte, die auch in den meisten anderen Klassifikationsansätzen auftauchen, vertreten. Das Konzept wird sowohl im Hinblick auf straffällig gewordene Kinder und Jugendliche als auch bei Untersuchungen verhaltensauffälliger Kinder angewendet. Es dürfte sich damit um bedeutsame Grundformen abweichenden Verhaltens handeln (vgl. QUAY 1972).

Bei der Klassifizierung von Verhaltensstörungen im Grundschulalter nach KLUGE (1975) stehen nicht Merkmale des kindlichen Verhaltens im Vordergrund, sondern verschiedene situative Anlässe bzw. verschiedene Umweltbereiche, auf die das Verhalten bezogen ist.

KLUGE unterscheidet folgende Auffälligkeiten bei Grundschulkindern:

- Auffälligkeiten im Arbeitsbereich: z.B. unkonzentriert, schweift ab, träumt, uninteressiert, passiv, befolgt Anweisungen nicht, mangelnde Ordnung;
- Auffälligkeiten im Verhalten zu den Mitschülern: z.B. stößt, schlägt, fühlt sich angegriffen, neigt zu Clownereien;
- Auffälligkeiten im Verhalten zu den Lehrern: z.B. patzige Antworten, störrisch, aber auch dienstefrig, sucht ständigen Kontakt zum Lehrer;
- Auffälligkeiten im Bereich der Schul- und Klassenordnung: z.B. steht auf, kommt zu spät, ist vorlaut, lümmelt sich auf seinen Platz, beschädigt Schuleigentum;
- Auffälligkeiten im körperlichen Bereich: z.B. wackelt mit dem Kopf, kaut Nägel, spielt mit den Haaren;

- Auffälligkeiten im emotionalen Bereich: z.B. neigt zum Weinen, hat Wutausbrüche, ist verspielt.

3.9.3. Häufigkeit von Verhaltensstörungen

Empirische Erhebungen über die Häufigkeit und Verbreitung von Verhaltensstörungen kommen meist zu recht unterschiedlichen Ergebnissen. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Sie liegen in divergierenden Definitionen dessen, was als Verhaltensstörung verstanden wird, unterschiedlichen Abgrenzungen einzelner Störungen, uneinheitlichen methodischen Vorgehensweisen bzw. unzureichender Repräsentativität der jeweils ausgewählten Personen-Stichproben. Die Befunde variieren mit dem Alter der untersuchten Kinder, mit dem Zeitpunkt der Untersuchung und mit dem jeweiligen Lebensbereich (Familie, Schule, Kindergarten), in dem die Störungen beobachtet werden.

Unter diesen Vorbehalten sind auch die vorliegenden Übersichten über die Häufigkeit von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen zu sehen. Die Arbeiten von THALMANN (1971) und KLUGE (1975) dürften jedoch einen recht guten Eindruck davon vermitteln, in welchem Ausmaß gegenwärtig Verhaltensstörungen verbreitet sind bzw. von den Erziehern der betreffenden Kinder als solche wahrgenommen werden.

THALMANN (1971) führte bei Eltern und Lehrern von sieben- bis zehnjährigen Jungen eine Befragung über allgemeine (nicht allein schulbezogene) Verhaltensprobleme und psychische Störungen der Kinder durch. Nur 22% der Jungen zeigten keinerlei und 29% leichte Auffälligkeiten. Dagegen wiesen weitere 29% eine mäßige (das Kind nimmt in der Familie oder Gruppe eine Sonderstellung ein und kann nur mit Mühe seine Probleme selbst bewältigen) und 20% eine starke Symptombelastung (das Verhalten liegt deutlich außerhalb der Norm) auf. Die folgenden Einzelsymptome kamen in den Mütteraussagen besonders häufig vor:

- Konzentrationsschwierigkeiten ca. 40%,
- Nägelkauen ca. 38%,
- psychomotorische Hyperaktivitäten ca. 32%,
- Überempfindlichkeit ca. 35%,
- Schlafstörungen ca. 26%,
- nervöse Kopfschmerzen ca. 23%,
- gestörtes Verhältnis zu Kameraden ca. 20%,
- Schulschwänzen und leichte Formen von Vagabundieren ca. 10%,
- Enuresis (Bettnässen) ca. 9%.

KLUGE (1975) befragte 250 Grundschullehrer über die Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder. Die wichtigsten Ergebnisse waren:

- Der Anteil derjenigen Schüler, die von den Lehrern als verhaltensauffällig be-

zeichnet wurden, liegt in der ersten Klasse bei 17,8%, in der zweiten Klasse bei 24,3%, in der dritten Klasse bei 27,6% und in der vierten Klasse bei 30,4%.

Der mit steigender Klassenstufe erkennbare Anstieg der Werte ist teilweise dadurch erklärbar, daß bei KLUGE zu den Verhaltensstörungen auch Klassenwiederholungen gezählt wurden. Ferner ist zu berücksichtigen, daß Lehrer gegenüber dem Verhalten von Schülern der ersten Klasse noch eine höhere Toleranz aufbringen. Unruhe, fehlende Arbeitsbereitschaft, Stören des Unterrichts u.ä. werden während der Phase der Eingewöhnung (Schulbeginn) eher toleriert als in den höheren Klassen. Später wird gleiches Verhalten häufiger als „auffällig“ registriert. Zusätzlich wäre es denkbar, daß mit fortschreitender Schullaufbahn Anzahl und Intensität von Verhaltensstörungen tatsächlich ansteigen, sei es aufgrund schulinterner Erfahrungen (Auseinandersetzung mit Leistungsanforderungen, mit Lehrern und Mitschülern), oder sei es aufgrund der durch fehlende Übereinstimmung zwischen schulischen und häuslichen Sozialisationsbedingungen entstandenen Konflikte.

- Zwischen Jungen und Mädchen bestehen kaum Unterschiede in der Rangreihe der am häufigsten beobachteten Symptome. Diese sind:

- a) stößt, schlägt und tritt Mitschüler;
- b) träumt, schaltet ab, paßt nicht auf, ist unkonzentriert;
- c) beschäftigt sich mit anderem als dem Unterricht;
- d) reagiert nicht auf Ermahnungen;
- e) steht auf, springt auf.

Diese fünf Hauptsymptome erfassen etwa 75% aller Nennungen, d.h. nur 25% der in dieser Untersuchung beobachteten Verhaltenstörungen in der Schule entfallen auf andere Symptome.

- Es gibt Hinweise auf Unterschiede in der Rangreihe der beobachteten Symptome zwischen Lehrern und Lehrerinnen, also auf eine geschlechtsspezifische Wahrnehmungsselektion. Die Ergebnisse erlauben jedoch noch keine eindeutigen Aussagen hierzu.
- Die Häufigkeit der beobachteten Verhaltensauffälligkeiten differiert zwischen Modellschulen und Regelschulen. In Modellschulen rangieren an erster Stelle aggressive Verhaltensweisen gegenüber Mitschülern, besonders offene, oft brutale Anriffe, gehäuft bei Kindern der vierten Klasse. In den traditionellen Schulen sind es Verstöße gegen die Klassen- und Schulordnung. An zweiter Stelle folgt in beiden Schularten „motorische Unruhe“. Auf den nächsten Plätzen stehen in den Modellschulen mangelnde Kooperations- und Arbeitsbereitschaft sowie Angriffe auf das Eigentum anderer Mitschüler, in den herkömmlichen Schulen Auffälligkeiten im Arbeitsbereich. Zusammengefaßt bedeutet dies: In Modellschulen finden sich überwiegend Störungen in Form dissozialen, gruppenfeindlichen Verhaltens, in den Nicht-Modellschulen eher fehlende Disziplin, negative Arbeitshaltung bzw. unzulängliche Arbeitsleistungen.

Als Gründe für diese Unterschiede kommen in Frage:

- a) Die Schüler, die in Modellschulen eingeschult oder umgeschult werden, unterscheiden sich bereits vor dem Eintritt dorthin von den Schülern, die in die Normalschule eintreten. Dies würde bedeuten, daß sich Modellschulen auf-

grund bestimmter Selektionsprozesse überzufällig häufig aus sozial auffälligen Schülern rekrutieren.

- b) Die Unterschiede werden durch die jeweiligen schulischen Bedingungen erzeugt. Demnach würden die Nicht-Modellschulen vor allem Schwierigkeiten im Arbeitsvollzug und mangelndes Leistungsvermögen begünstigen. Die Modellschulen dagegen würden eher die Möglichkeit dissozialen Verhaltens provozieren bzw. dissozialen Verhaltenstendenzen der Schüler mehr Spielraum gewähren.
- c) Lehrkräfte an Modellschulen und an Normalschulen benutzen unterschiedliche Maßstäbe zur Bewertung von Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeiten. Solche Unterschiede können sowohl in den Unterrichtsbedingungen (z.B. Frontalunterricht versus Gruppenunterricht) begründet sein, als auch daher rühren, daß die Lehrkräfte an Modellschulen sich durch höhere Sensibilität für soziale Folgen von Verhalten auszeichnen.

3.9.4. Zur Therapie von Verhaltensstörungen

Entsprechend der Unterscheidung zwischen einer personorientierten und einer systemorientierten (interaktionistischen) Auffassung von Verhaltensstörungen sind auch unterschiedliche Strategien der Behandlung von Verhaltensstörungen denkbar, nämlich die personzentrierte, die umweltgerichtete und die interaktionsgeleitete Behandlungsstrategie.

(1) Mit der *personzentrierten* Behandlung sind alle jene Vorgehensweisen gemeint, die primär beim Kind ansetzen, um das als auffällig festgestellte Verhalten zu beseitigen oder wenigstens abzuschwächen. In der Regel wird das Kind zu diesem Zweck durch entsprechend geschulte Fachleute (Psychotherapeuten, Psychologen, Schul- und Erziehungsberater, Psychagogen, Heilpädagogen) einer Einzel- oder Gruppenbehandlung unterzogen (vgl. 4.4).

Als eine im eigentlichen Sinne nicht psychotherapeutische Technik, die dennoch unter die personorientierten Maßnahmen einzuordnen wäre, soll hier wegen ihrer besonderen praktischen Bedeutung die Methode des Aufmerksamkeits- oder Reflexionstrainings nach WAGNER (1976) erwähnt werden. Es handelt sich um ein Verfahren, bei dem unter systematischer Anleitung durch einen Trainer (wofür gegebenenfalls auch Eltern oder Lehrer in Frage kommen) das Kind zu nachdenklichem, kontrolliertem Vorgehen bei der Lösung kognitiver Aufgaben angehalten und darin verstärkt wird. Durch dieses Training sind jedoch nicht allein die kognitiven Verarbeitungsmuster des Kindes betroffen; vielmehr erfolgt in Begleitung damit auch ein Abbau emotionaler Verhaltensstörungen, d.h. durch eine bewußte Stärkung der Selbstkontrolle und planvollen Entscheidungssicherheit verbessern sich die innere Ausgeglichenheit sowie Beständigkeit in der Arbeitshaltung.

(2) Unter der *systemorientierten* oder *umweltgerichteten* Strategie sind solche Maßnahmen zu verstehen, die nicht direkt eine Modifikation des Kindes selbst ins Auge fassen, sondern primär darauf abzielen, die sozialen Aufforderungsbedingungen und Verstärker, die für kindliche Verhaltensstörungen ursächlich verantwortlich sind, zu kontrollieren bzw. zu ändern. Hierzu zählen organisatorische Maßnahmen sowie Änderungen mehr äußerer – ökologischer – Bedingungen (wie Senkung der Klassenfrequenz in Schulen, Gestaltung der Wohnumgebung oder Schaffung geeigneter Spielmöglichkeiten). Einflußnahmen auf die wichtigsten Bezugspersonen des Kindes, insbesondere Eltern und Lehrer, durch entsprechende Methoden des Erzieher-Trainings und der Erzieher-Beratung sind weitere wichtige Ansatzpunkte (vgl. Bd. II, 6.2).

(3) Als *interaktionsgeleitete* Behandlungsstrategie sind diejenigen Maßnahmen zu verstehen, in denen weder allein das Kindverhalten noch allein die Sozialisationsbedingungen - unabhängig voneinander - modifiziert werden sollen. Vielmehr unterliegen hier die konkreten Interaktionen zwischen Erziehern und Kindern einer systematischen Kontrolle bzw. einem systematischen Veränderungsprogramm. Um der Gefahr einer einseitigen Verschiebung in Richtung einer personorientierten Strategie zu begegnen, sollte dieses Vorgehen unter Supervision eines Dritten (z.B. Schulpsychologen oder Erziehungsberaters) stehen. Entsprechende Maßnahmen, beispielsweise Verhaltensmodifikationen in der Schule (vgl. GRELL 1974, KERN 1974, BELSCHNER u.a. 1975, ROST u.a. 1975) oder in der Familie (vgl. FLORIN u. TUNNER 1974, BECKER 1976, SCHOLZ 1977, SCHMIDTCHEN 1978), sind auf die Verbesserung der Interaktionen zwischen Erziehern und Kindern ausgerichtet (vgl. auch Bd. II, 6).

Zur Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen gehören also nicht nur die klassische Therapeut-Klienten-Beziehung, sondern auch jene Therapieformen, in denen natürliche Bezugspersonen wie Lehrer und Eltern (möglichst erst nach entsprechender Anleitung) gewissermaßen als Ko-trainer in die Interventionsmaßnahme mit eingeschaltet werden. Dieses letztgenannte Vorgehen ist nicht nur wegen der quantitativen Überforderung der vorhandenen therapeutischen Institutionen angezeigt, sondern verspricht auch durch den gezielten Einbezug der Interaktionsbedingungen einen tiefgreifenderen und anhaltenderen Behandlungserfolg. Therapeutische Intervention im Erziehungs- und Bildungsbereich erfordert jedoch permanente Supervision und sollte nur nach vorheriger Beratung und Absprache mit Fachleuten der entsprechenden Institutionen (z.B. Erziehungsberater, Schulpsychologen und gegebenenfalls Beratungslehrer) erfolgen.

Literaturempfehlung

- BELSCHNER, W., HOFFMANN, M., SCHOTT, F. u. CH. SCHULZE (Hrsg.): Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart 1975³.
- KUHLEN, V.: Verhaltenstherapie im Kindesalter. Juventa, München 1974⁴.
- MÜLLER, R. G. E.: Verhaltensstörungen bei Schulkindern. Reinhardt, München 1976³.
- SCHMIDTCHEN, S.: Die Verhaltenstherapie als Behandlungskonzept für Kinder und Jugendliche. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978.
- SCHOLZ, W. (Hrsg.): Verhaltensprobleme in der Schulklasse. Reinhardt, München 1977.
- SEITZ, W. u. W. GÖTZ: Familiäre Erziehung und jugendliche Delinquenz. Enke, Stuttgart 1979.
- THALMANN, H. C.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Klett, Stuttgart 1973².

4. Beraten und Helfen

4.1. Grundlagen schulischer Bildungsberatung

Die Bedeutung der Schulberatung kommt nicht nur in zahlreichen amtlichen Dokumenten zum Ausdruck, z.B. im „Strukturplan für das Bildungswesen“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1970), im „Bildungsgesamtplan“ der Bund-Länder-Kommission (1973) oder im Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14.9.1973 über „Beratung in Schule und Hochschule“. Auch die rasch wachsende Zahl der Veröffentlichungen (z.B. AURIN u.a. 1968, 1973, 1977; HUGHES 1974; MARTIN 1974; ARNHOLD 1975, 1977, ARNHOLD u. HEYSE 1978; HELLER 1975/76, 1977, 1978; Kultusministerium B.-W. 1975; SEISS 1976; BENZ u. CAROLI 1977; SCHWARZER 1977; STARK u.a. 1977; MINSEL u. HINZ 1978) sowie die große Resonanz, die das Funk-Kolleg „Beratung in der Erziehung“ (vgl. HORNSTEIN u.a. 1977) jüngstens gefunden hat, dokumentieren eindrucksvoll das zunehmende Interesse an Fragen der Bildungsberatung.

Trotz dieser Aktivitäten werden der gegenwärtigen Bildungsberatung nicht selten ein gewisses Theoriedefizit bzw. Konzeptionsmängel bescheinigt (z.B. MARTIN 1975, FAULSTICH-WIELAND u. HORN 1976, HORNSTEIN 1977, FAULSTICH-WIELAND 1978). Dabei sollte man jedoch nicht übersehen, daß die Beratung im Bildungsbereich auf eine sehr kurze Geschichte zurückblickt. Als Vorläufer dieser Entwicklung, die mit den Namen STERN, DÖRING, BOBERTAG, HYLLA und LÄMMERMANN verbunden ist, kann man die ersten Ansätze zu einer angewandten pädagogischen Psychologie oder die Gründung der Schulpsychologischen Dienste in Mannheim und Hamburg in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts ansehen, während etwa das Wort „Bildungsberatung“ noch vor 15 Jahren im deutschen Sprachgebrauch überhaupt nicht existierte. Wie wir aus der Genese anderer Wissenschaftszweige bzw. neuer Praxisfelder (z.B. der Sozialpsychologie oder der Umweltpsychologie, der Rehabilitationsforschung und -praxis) wissen, hinkt die theoretische Grundlegung fast immer hinter der Problemlage bzw. Etablierung eines entsprechenden Praxisfeldes her. Ähnlich muß auch die Entwicklung der Beratungswissenschaft und deren Verhältnis zur Beratungspraxis eingeschätzt werden, zumal dafür genügend Belege ausländischer Vorläufer (wo die Schulberatung teilweise erheblich weiter fortgeschritten ist) zur Verfügung stehen. Angesichts der drängenden und nicht zu übersehenden Beratungsprobleme in der Schul- und Erziehungspraxis gilt es deshalb, die personellen und ökonomischen (Forschungs-)Ressourcen sinnvoll zu nutzen, um die theoretische und methodische Grundla-

genarbeit voranzutreiben. Parallel dazu müssen bildungspolitische und organisatorische Maßnahmen zum Ausbau eines Beratungssystems im Bildungsbereich unverzüglich realisiert werden. Ohne eine Verbesserung dieser Rahmenbedingungen des praktischen Handlungsfeldes „Schulberatung“ werden nicht zuletzt auch die (zahlreichen) Innovations- und Reformansätze der letzten Jahre zum Scheitern verurteilt sein.

4.1.1. Begriffs- und Gegenstandsdefinition

Der Begriff „Schulberatung“ wird sehr uneinheitlich in der Literatur verwendet. Dies wird vielleicht verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß Begriffe nicht bloße Etikette sind, sondern jeweils bestimmte (theoretische) Konzepte beinhalten. Offensichtlich herrscht aber diesbezüglich keine einheitliche Meinung. Umso notwendiger erscheint eine Klärung des Standortes der Schulberatung (vgl. HELLER 1978c, S. 2 f.).

Der Standortbestimmung eröffnen sich prinzipiell drei Möglichkeiten: eine weite, eine enge und eine mittlere Position. Während die Vertreter einer *weiten* Auffassung dazu neigen, die Grenzen zwischen Schul- und Erziehungsberatung, zwischen Bildungs- und Lebensberatung usw. zu verwischen, besteht bei einer *engen* Konzeption von Schulberatung die Gefahr, den Gegenstand und damit das Handlungsfeld entweder auf die (schulpsychologische) Einzelfallhilfe oder auf die Beratung von Schule und Lehrern (Systemberatung) zu beschränken. Beide Positionen sind jedoch angesichts der Realität komplexer Beratungsanlässe sowie deren Bewältigung im Hinblick auf übergeordnete Ziele von Bildung und Erziehung kaum haltbar. Versteht man schulische Beratung nicht als *L'art pour l'art*, sondern als Dienstfunktion am Menschen, der auf Erziehung und Bildung (durch die Schule) angewiesen ist, dann erscheint nur eine *mittlere* Lösung angemessen. Eine zu weite Gegenstandsdefinition würde nämlich keine Abgrenzung mehr erlauben und somit das Konzept der Schulberatung überhaupt in Frage stellen, d.h. ein solcher Begriff würde nichts taugen; eine zu enge Definition hingegen könnte den (umfassenderen) Zielen schulischer Beratung nicht gerecht werden. Dies gilt es, im folgenden näher zu begründen. Zuvor jedoch sei eine *Definitionsformel* vorgeschlagen, die sowohl theoretischen Ansprüchen (z.B. der Zieldimension) als auch praktischen Erfordernissen (z.B. den Aufgaben) der Schulberatung gerecht werden dürfte.

Unter *Schulberatung* verstehen wir *Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Verwirklichung angestrebter schulischer Bildungsziele*. Damit ist die notwendige Abgrenzung gegenüber verwandten Beratungsmodellen (z.B. der

Erziehungsberatung, der Berufsberatung oder der Studienberatung) möglich, ohne daß das Postulat der wechselseitigen Kooperation (die für unabdingbar erachtet wird) aufgegeben werden müßte. Die Kriterien für die Abgrenzung lassen sich vor allem aus den Funktionszielen der Schulberatung gewinnen, die jeweils mit konkreten Problemfeldern korrespondieren. Zur Aufgabenbewältigung sind differenzierte Personal- und Organisationsstrukturen vonnöten, wobei durchaus unterschiedliche Ansätze denkbar erscheinen und entsprechend erprobt werden sollten.

Diese Feststellung gilt prinzipiell auch für die Zusammenarbeit verschiedener Beratungsinstitutionen, etwa zwischen Schul- und Studienberatung (vgl. PFAU 1975) oder zwischen Schul- und Berufsberatung (vgl. FAULSTICH-WIELAND u. HORN 1976) bzw. Berufs- und Studienberatung (HELLER u.a. 1975), wofür es genügend ausländische Vorbilder gibt (vgl. HELLER 1975/76, Bd. I). Andererseits sollte man hierzulande nicht kostbare Zeit und Kräfte mit unnützen Standes- und/oder Kompetenzstreitigkeiten verlieren, deren Aussichtslosigkeit ebenso offensichtlich ist wie die Notwendigkeit geboten, alle verfügbaren Ressourcen zur alsbaldigen Verbesserung bestehender Beratungsverhältnisse einzusetzen. Damit sollen klärende Grundsatzdiskussionen keineswegs unterbunden, sondern nur deren Stellenwert ins Bewußtsein gerückt werden.

4.1.2. Funktionsziele der Schulberatung

Übereinstimmend erklärten Experten aus der Wissenschaft und Bildungspolitik „Beratung“ zum konstituierenden Element unseres Bildungssystems. Daraus abgeleitete Funktionsziele der Schulberatung lassen sich (nach HELLER 1975c bzw. 1978c) in schulsystembezogene und soziale vs. personbezogene Ziele klassifizieren.

4.1.2.1. Systembezogene Funktionsziele der Schulberatung

Versteht man unter Beratung im Bildungswesen Orientierungs- und Entscheidungshilfe im Hinblick auf bestimmte Bildungsziele, dann richtet sich *Schulberatung* zuallererst an die Schüler, aber auch an Eltern und Lehrer. Die systembezogenen Beratungsziele kommen dem Individuum nur mittelbar zugute, etwa in der Verbesserung der schulischen Lernbedingungen durch Beratung. Im einzelnen wären folgende pädagogische Leitprinzipien sowie entsprechende Beratungsfunktionen hervorzuheben:

- (1) Das Prinzip der *Individualisierung* des Lehr-/Lernangebotes bzw. das Prinzip der *Unterrichtsdifferenzierung* (vgl. Bd. III, 2.4.2). Die Schulberatung übernimmt hierbei eine wichtige *Orientierungsfunktion*, die dem

Lehrer, dem Schüler und den Eltern angesichts der zunehmenden Komplexität schulischer und beruflicher Ausbildungsgänge die notwendigen Informationen für sachgerechte Entscheidungen an die Hand gibt.

- (2) Das Prinzip der *Durchlässigkeit*. Die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg darf aus begabungspsychologischen und bildungssoziologischen Gründen nicht als einmaliger, unwiderruflicher Akt aufgefaßt werden. Beratung in der Schule kann dazu beitragen, daß die Forderung nach Durchlässigkeit des Bildungssystems Realität wird.
- (3) Schulberatung als Funktion der *Bildungsreform*. Innovationen im Bildungsbereich sind ohne die Hilfe der Schulberatung kaum mehr denkbar. Beispielhaft sei die schulbegleitende Beratung bei Modellversuchen (Ganztagsschulen, Gesamtschulen u.ä.) oder die Beratung in bezug auf Curriculumentwicklung und Erprobung neuer Unterrichtstechnologien angeführt.

4.1.2.2. Soziale versus individuumbezogene Beratungsfunktionen

Die folgenden Funktionsziele sind unmittelbar am Individuum orientiert und entsprechen allgemein anerkannten Prinzipien bzw. gesellschaftlichen Erfordernissen:

- (1) Schulberatung als *sozial-integrative* Funktion. Bisherige Erfahrungen in der Schulberatung zeigen, daß die Arbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern (z.B. die Beratung sog. bildungsferner Sozialschichten oder die intensive Betreuung von Modellschulen) Schule und Gesellschaft einander näherbringt. Dadurch entsteht ein neues Verhältnis der Beratenen zur Institution „Schule“. Indem Beratung den Kontakt zwischen Eltern und Lehrern verstärkt und somit - mittelbar - strukturelle Verfestigungen der Bildungsinstitutionen auflockert, trägt sie ferner zur Demokratisierung der Schule bei (vgl. NICKEL 1971 u. 1974/78).
- (2) Schulberatung als *ökonomische* Funktion. Falsche Entscheidungen bezüglich des schulischen oder beruflichen Ausbildungsweges stellen nicht nur eine Quelle für individuelle Konflikte dar, sie verursachen häufig auch verlängerte Ausbildungszeiten und somit zusätzliche finanzielle Aufwendungen, die letztlich die Gesamtgesellschaft zu tragen hat. Schullaufbahnberatung kann zur Verringerung dieser Lasten führen.
- (3) Schulberatung als *augmentative* Funktion. Eine optimale Begabungs- und Bildungsförderung im Einzelfall ist ohne die Hilfen der Schulberatung häufig unmöglich. Angesichts der Interaktion von Fähigkeiten, Motiven und Interessen des Schülers einerseits sowie entsprechender Fördermaßnahmen durch die Familie bzw. Schule andererseits sind

den Eltern und Lehrern die notwendigen Informationen über die kognitiven und nicht-kognitiven (Lern-)Voraussetzungen individueller Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers an die Hand zu geben. Damit leistet die Schulberatung, häufig in der Form schulpsychologischer Einzelfallhilfe, einen wichtigen Beitrag zur Sozialisation, wobei die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers durch Beratung erweitert bzw. vergrößert (augmentiert) werden können.

- (4) Schulberatung als Funktion der *Selbstverwirklichung*. Hiermit ist ein grundlegendes Prinzip und zugleich ein persönlichkeitspsychologisches Leitziel schulischer Beratung betont. Sämtliche Beratung dient letztlich der Selbstverwirklichung des jungen Menschen und mündet somit in die Aufgabe einer schulübergreifenden Bildungsberatung.

Die genannten Funktionsziele stecken gleichsam den Rahmen ab, in dem pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen ihre Legitimation erhalten. Unter Berücksichtigung dieser Zielperspektive sowie im Hinblick auf konkrete Beratungsanlässe ergeben sich die nachstehenden Aufgabengebiete oder Handlungsbereiche schulischer Bildungsberatung.

Literaturempfehlung

- BENZ, E. u. W. CAROLI: Beratung im Kontext der Schule. Maier, Ravensburg 1977.
HELLER, K.: Einführung in den Problembereich der Bildungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Klett, Stuttgart 1975.
HORNSTEIN, W.: Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung. Theoretische Ansätze und Planungen. Ztschr. f. Päd. (13. Beiheft). Beltz, Weinheim 1977.

4.2. Handlungsbereiche pädagogisch-psychologischer Intervention

Eine Analyse des Handlungsfeldes der Schulberatung muß verschiedene Aspekte berücksichtigen. Ausgangspunkt der praktischen Beratungsarbeit sind Beratungsanlässe, wie sie insbesondere beim Schuleintritt und an den „Nahtstellen“ des Schulsystems, aber auch in einer Reihe psychosozialer Konfliktmomente und institutioneller Dysfunktionalitäten in Erscheinung treten. Ihre Systematisierung führt zum Aufweis eines differenzierten Aufgabenkataloges, dem bestimmte Beratungsinstanzen (mit unterschiedlicher Personal- bzw. Qualifikationsstruktur) und Organisationsmodelle (schulinterne vs. schulexterne Beratungsdienste) zugeordnet werden können (vgl. 4.3). Wir beginnen mit der schulstufenbezogenen Auflistung der Beratungsanlässe.

4.2.1. Beratungsanlässe

Der Katalog schulischer *Beratungsanlässe* ist nicht nur umfangreich, sondern auch sehr heterogen. Er umfaßt Entscheidungsprobleme (z.B. beim Wechsel von Lerngruppen, bei der Ein- und Ausschulung, Systemübergängen, Versetzung vs. Rückstellung, Berufs- und Studienwahl), Fragen angemessener schulischer Förderungsmaßnahmen (z.B. Kursdifferenzierung, Irrtumswahlen bzw. entsprechende Korrekturen, Curriculumentwicklung und -erprobung, Probleme der Unterrichtsoptimierung, schulische Leistungsbeurteilung, Eingliederungs- bzw. individuelle Förderungsmaßnahmen) und psycho-soziale Konflikte mannigfacher Art (z.B. Verhaltensauffälligkeiten, Lern- und Leistungsrückstände, Motivationsbeeinträchtigung, Begabungsdefizite, Konzentrationsschwäche, Sprachbehinderungen, Kontaktschwierigkeiten, Milieuschäden u.a.).

Im Hinblick auf die einzelnen Schulstufen ergeben sich dabei folgende *Beratungsschwerpunkte* (vgl. Kultusminister NW 1978):

- (1) In der *Primarstufe* Beratung der Schüler, Eltern und Lehrer bezüglich
 - Einschulungsfragen,
 - Versetzungsproblemen,
 - Überweisung in Sonderschulen,
 - Klassen- bzw. Schulwechsel,
 - Übergang zur Sekundarstufe I,
 - Förderungsmaßnahmen bei partiellen Lern- und Leistungsschwierigkeiten,
 - Diagnose und Therapie bei Schulversagen, Auffälligkeiten im Arbeits- und Sozialverhalten, im affektiven Bereich usw.,
 - Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion und Verbesserungsmöglichkeiten,
 - Gestaltung des Anfangsunterrichts und Optimierung didaktischer Konzepte,
 - Objektivierung der Schulleistungsbeurteilung,
 - Erfassung des Arbeits- und Sozialverhaltens,
 - Hausaufgabenstellung,
 - Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten (z.B. Erziehungsberatung, Gesundheitsdienst, Sozial- und Jugendamt).
- (2) In der *Sekundarstufe I* darüber hinaus Beratung der Schüler, Eltern und Lehrer bezüglich
 - Ausweitung der Lerninhalte,
 - Kurs- und Neigungsdifferenzierung,

- Schullaufbahnentscheidungen,
- Schuleignungsermittlung (Begabungsdiagnose u.a.),
- Bildungs(weg)information,
- Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung,
- Übergang zur Sekundarstufe II,
- Fördermaßnahmen bei Lern- und Leistungsdefiziten,
- Analyse und Behandlung von Verhaltensschwierigkeiten,
- Diagnose und Therapie emotionaler Störungen,
- Maßnahmen zur Konfliktregelung,
- Innovationen und Reformen im Hinblick auf curriculare und organisatorische Rahmenbedingungen schulpädagogischer Probleme,
- Verbesserung pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenzen, z.B. durch Lehrertraining u.ä.,
- Verstärkung der Zusammenarbeit mit anderen Beratungseinrichtungen (siehe oben) einschließlich Suchtberatung.

(3) In der *Sekundarstufe II* zusätzlich noch Beratung bezüglich

- berufs- und studienqualifizierender Bildungsgänge,
- Schullaufbahnkontrolle und gegebenenfalls Korrektur der Schullaufbahn,
- Lernrückstände im Hinblick auf bestimmte Abschlußqualifikationen,
- Fragen der finanziellen Förderungsmöglichkeiten im tertiären Bereich,
- Verstärkung der Zusammenarbeit mit der Berufs- und Studienberatung unter dem Gesichtspunkt der Weiterbildung.

4.2.2. Aufgabenfelder der Schulberatung

Die Systematisierung des Aufgabenkomplexes ist einmal adressatenbezogen möglich. Danach wäre zwischen *Schülerberatung*, *Elternberatung* und *Lehrerberatung* zu unterscheiden. Man kann aber auch gegenstandszentriert vorgehen und kommt dann zu den „klassischen“ drei Aufgabenfeldern der Schulberatung: *Schullaufbahnberatung*, *(Schul-)Systemberatung* und (pädagogisch-psychologische) *Einzelfallhilfe*.

Im Hinblick auf den konkreten Beratungsfall ist freilich jede Systematik unzulänglich, da wegen teilweise sehr komplexer Aufgabenstellungen - z.B. wenn eine (zunächst verdeckte) Interaktion verschiedener Beratungsprobleme besteht - Überschneidungen der so definierten Handlungsfelder praktisch unvermeidbar werden. Andererseits fördert eine gute Systematik nicht nur die (theoretische) Einsicht in komplexe Zusammenhänge, sondern auch die praktische Arbeit des Beraters, indem sie für ihn ein strukturiertes Handlungsfeld bereithält. Im folgenden werden die Aufgaben der Schulberatung nach Gegenstandsbereichen differenziert dargestellt (vgl. HELLER 1975/76, Bd. II).

4.2.2.1. Schullaufbahnberatung

Die Frage der Schullaufbahn stellt sich sowohl im vertikal gegliederten Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) als auch in horizontal gegliederten Gesamtschulsystemen. Insbesondere an den Nahtstellen des Schulsystems, also beim Schuleintritt, beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe usw., ergibt sich für Schüler und Eltern sowie Lehrer das Problem, den jeweils für den Schüler angemessenen Bildungsweg zu finden. Dabei wird als Kriterium für die „Angemessenheit“ gewöhnlich die zu bestimmende Erfolgswahrscheinlichkeit im fraglichen Bildungsgang verwendet. Zur Vorhersage des Schulerfolges bedient man sich des Diagnose-Prognose-Ansatzes (vgl. 2.5), wobei neben schulischen und familiären Hintergrundinformationen (vgl. 2.3.3) der Schulleistungsanalyse (2.4) die größte Bedeutung zukommt und gegebenenfalls auf testdiagnostische Hilfen, z.B. Schulleistungstests (vgl. 2.4.1 u. 2.4.2), Intelligenz- und Begabungstests (vgl. 2.3.1) sowie standardisierte Fragebögen zur Erfassung nicht-kognitiver Schülermerkmale (vgl. 2.3.2) bzw. Ratingskalen u.ä. (vgl. 1.2), zurückgegriffen werden muß.

In der Gesamtschule ergeben sich analoge Wahl- und Entscheidungsprobleme, die dort mehr nach „innen“, d.h. in den Unterricht bzw. das didaktische Handeln, verlagert werden. Hier benötigt der Lehrer treffsichere (Test-)Leistungskriterien, um angemessene Gruppierungen für den Niveauunterricht, die Neigungsdifferenzierung oder den Wechsel zwischen einzelnen Lerngruppen zu ermöglichen. Ferner sind im Hinblick auf die Berechtigungsfunktion der Schulabschlußqualifikationen zweckmäßige Wahlpflicht-Fächerkombinationen – etwa in der reformierten Oberstufe des Gymnasiums – vorzuschlagen.

Neben der *Schulleistungsanalyse* und der *Begabungsdiagnose* gewinnt hier die *Bildungsinformation* grundlegende Bedeutung für die Schuleignungsprognose im Rahmen der Schullaufbahnberatung. Soweit erforderlich, wird diese Arbeit durch flankierende Maßnahmen der Beratung von Schule und Lehrern (Systemberatung) sowie pädagogisch-psychologischer Einzelfallhilfe (Individualberatung) unterstützt. Die Zusammenhänge sollen am Beispiel der sog. Übertrittsberatung verdeutlicht werden (vgl. noch BETHÄUSER 1975 sowie HELLER 1975a, 1977c, 1978b). Das nachstehend wiedergegebene Strukturschema ist jedoch für jeden Fall eines Schullaufbahn- bzw. Lerngruppenwechsels mutatis mutandis gültig und somit für das Aufgabenfeld der Schullaufbahnberatung charakteristisch (HELLER u. PEISTNER 1977, S. 163 f.).

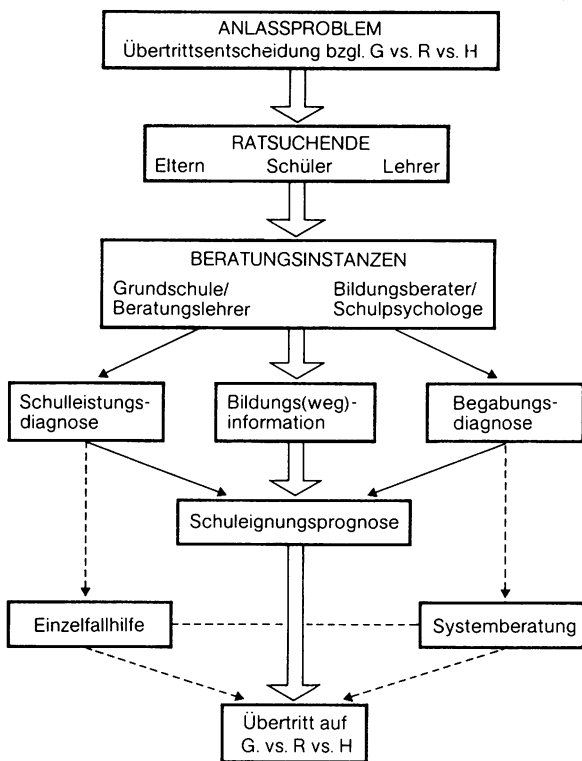


Abbildung 29: Schematische Darstellung der Schullaufbahnberatung beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I (G = Gymnasium, R = Realschule, H = Hauptschule) – Quelle: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II, S. 474.

4.2.2.2. Einzelfallhilfe

Pädagogische und psychologische Einzelfallhilfe ist auf die Identifizierung und gegebenenfalls Behandlung schulisch bzw. vorwiegend schulisch bedingter Probleme einzelner Schüler gerichtet.

Die Bezeichnung „Einzelfallhilfe“ oder „Individualberatung“ ist nicht unumstritten. So wird von Kritikern etwa eingewendet, daß sich auch die Schullaufbahnberatung an das Individuum wende. Dem ist prinzipiell zuzustimmen. Andererseits kann jedoch auf die unterschiedliche Reichweite der Beratungsnotwendigkeit in beiden Aufgabenfeldern hingewiesen und dieses Kriterium als Unterscheidungsmerkmal herausgestellt werden, woraus die gängige (hier beibehaltene) Bezeichnung

nung resultiert. Während sich nämlich die Schullaufbahnberatung praktisch an *alle* Schüler wendet (wobei die Beratung selbst einzeln und/oder in Gruppen erfolgen kann), wird die sog. Einzelfallhilfe in der Regel nur bei *einzelnen* Schülern notwendig und muß somit individuell ansetzen. Dabei darf natürlich der sozio-kulturelle Hintergrund, also das soziale Bedingungsgefüge, auch oder gerade in der Einzelfallhilfe nicht außeracht gelassen werden (vgl. 3.8 u. 3.9 sowie 4.4.4).

Der Häufigkeit solcher durch die Aufgabenfelder der Schulberatung definierten Beratungsgegenstände entspricht in etwa der Grad der Beratungskompetenz der Agenten (Lehrer, Beratungslehrer, Schulpsychologe bzw. Bildungsberater), allerdings im umgekehrten Verhältnis von Auftretenshäufigkeit der Beratungsanlässe und geforderter Beratungsqualifikation (vgl. Abb. 30). Während die zahlreichen Aufgaben der Schullaufbahnberatung (A) sowie der Lern- und Unterrichtsberatung (B) im schulischen Bereich (Hauptinhalt der Systemberatung) vornehmlich durch Lehrer und Beratungslehrer (vgl. 4.3) wahrgenommen werden, ist die Einzelfallhilfe (C) nachweislich (z.B. AURIN u.a. 1977) die Domäne der Schulpsychologischen Dienste bzw. Bildungsberatungsstellen (vgl. 4.3), deren Personal in der Regel aus diplomierten Psychologen (gelegentlich auch aus Diplom-Pädagogen oder Diplom-Soziologen), also hauptamtlichen Schulberatern, besteht.

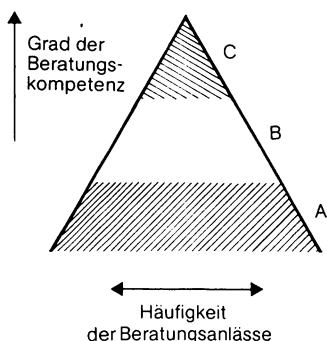


Abbildung 30: Schematische Darstellung des Zusammenhangs von Beratungshäufigkeit und Beraterqualifikation (Zeichenerklärung im Text).

Gegenstand der Einzelfallhilfe in der Schulberatung ist die Analyse von Lernschwierigkeiten, Schulleistungsdefiziten, Verhaltensauffälligkeiten und sozialen Konflikten (vorab in der Schulklassse), deren Ursachen zunächst diagnostiziert werden müssen, um gezielt behandeln zu können (vgl. LEINENBACH u. HELSTIN 1975, JUNKER 1976, SEISS 1976, SCHWARZER 1977, MINSEL u. HINZ 1978 sowie Kap. 3 und 4.4 in diesem Band). Im Zusammenhang damit wird häufig auch eine Analyse und gegebenenfalls Veränderung des sozialen Lernumfeldes (Schule, Familie, Peer-group) erforderlich. Nicht selten ist deshalb eine enge Zusammenarbeit mit der Erziehungsberatungsstelle angezeigt, sofern nicht überhaupt bei längerfristigen Thera-

piemaßnahmen - aus Kapazitätsgründen - der Behandlungsfall dorthin überwiesen werden muß (vgl. 4.3).

4.2.2.3. Systemberatung

Die Systemberatung, gelegentlich auch „Beratung von Schule und Lehrer“ genannt, betreibt die Umsetzung der im Rahmen der Schullaufbahnberatung und der Einzelfallhilfe gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse in organisatorische bzw. institutionelle Verbesserungen des Bildungswesens. Praktisch geschieht dies etwa durch Feststellung struktureller Mängel oder dysfunktionaler Auffälligkeiten (Störvariablen) im Schulsystem. Sofern solche Beobachtungen zum Anlaß konstruktiver Kritik und konkreter Empfehlungen genommen werden, wird damit das Ziel verfolgt, Reformen und Innovationen im Bildungsbereich, die als notwendig erachtet worden sind, wirkungsvoll zu unterstützen (vgl. AURIN 1975).

Die Arbeit der Systemberatung gilt gleichermaßen Organisationsformen wie institutionell bedingten Verhaltensweisen (vgl. HORNSTEIN 1977, ARNOLD u. HEYSE 1978). Sie dient nach GAUDE (1975) nicht nur der *Optimierung* bestehender Strukturen und Prozesse, sondern auch deren *Innovation*. Einschlägig sind hier etwa die Beratung für Modellschulen (z.B. Ganztageschulen, Gesamtschulen, Kollegstufe) oder die beratende Unterstützung der „inneren“ Bildungsreform (z.B. Curriculumentwicklung und -kontrolle, Curriculumrevision, Unterrichtsdifferenzierung, Leistungsbeurteilung, Effizienzkontrolle usw.). Die Aufgaben der Systemberatung erstrecken sich somit auf das Problemfeld der Planung, der Realisierung, der Evaluation und der Revision (vgl. noch FAIST 1975, H. V. HOFFMANN 1975, UHLIG 1975 u.a.).

Literaturempfehlung

AURIN, K., GAUDE, P. u. K. ZIMMERMANN (Hrsg.): Bildungsberatung. Diesterweg, Frankfurt/M. 1973.

HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.

HORNSTEIN, W., BASTINE, R., JUNKER, H. u. C. WULF (Hrsg.): Beratung in der Erziehung, 2 Bde. (Funk-Kolleg). Fischer, Frankfurt/M. 1977.

MINSEL, W.-R. u. I. HINZ: Therapeutische Interventionen im Bereich der Schule.

In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978.

SCHWARZER, R. (Hrsg.): Beraterlexikon. Kösel, München 1977.

4.3. Beratungsinstanzen

Unter „Beratungsinstanzen“ seien hier sowohl das Beratungspersonal (Agenten der Schulberatung) als auch die Organisationsformen schulischer Bildungsberatung zusammengefaßt.

4.3.1. Agenten der Schulberatung

Das in der Schulberatung tätige (wissenschaftliche) Personal kann unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung klassifiziert werden in professionelle (Schulpsychologen und Bildungsberater), paraprofessionelle (Beratungslehrer) und nichtprofessionelle (Lehrer) Berater.

An den Schulpsychologischen Diensten bzw. (regionalen) Schul- und Bildungsberatungsstellen werden überwiegend Diplom-Psychologen eingesetzt. In größeren Institutionen arbeiten gelegentlich auch Diplom-Pädagogen oder Soziologen im Beraterteam. Von den *Schulpsychologen* wird erwartet, daß sie sich während ihres Studiums schwerpunktmäßig mit pädagogischer und/oder klinischer Psychologie befaßt haben. Viele verfügen über eine Zusatzausbildung als Therapeut oder erwerben diese Qualifikation in den ersten Berufsjahren.

„Die Tendenz zur Intensivierung der Einzelfallarbeit, insbesondere in Richtung ‘Therapie’, ist bei der Mehrzahl der Schulpsychologen eindeutig zu erkennen; die angestrebte methodische Verbesserung und notwendige therapeutische Ergänzung können jedoch vorerst nur begrenzt verwirklicht werden. Die geringere Anzahl der pro Jahr bearbeiteten Fälle – vor acht bis zehn Jahren wurde in Kreisen der Schulpsychologen als ‚Jahresnorm‘ die Bearbeitung von 120 bis 180 Einzelfällen angesehen – hängt sowohl mit der zunehmenden Erweiterung des Aufgabenkatalogs der Schulpsychologen als auch mit der Spezialisierung und Intensivierung der Einzelfallarbeit in Richtung ‚Verhaltensänderung und Behandlung‘ zusammen“ (AURIN u.a. 1977, S. 181).

Ein systematisches Fortbildungsprogramm für Schulpsychologen, das die einzelfallübergreifende Arbeit stärker betont, wird zur Zeit in Rheinland-Pfalz entwickelt und erprobt (HEYSE u. KÜHL 1977). Mit dem von Bund und Ländern geförderten Modellversuch soll eine berufsfeldbezogene Qualifikationsverbesserung des psychologischen Beratungspersonals erreicht werden.

Neben dem Vollzeitberater (Schulpsychologen, Bildungsberater u.ä.) sind in der Schulberatung noch Teilzeitberater (Beratungslehrer oder Schuljugendberater) tätig. *Beratungslehrer* sind Lehrer aller Schulformen/-stufen, die im Hauptamt unterrichten und im Nebenamt beraten, wofür in der Re-

gel ein Deputatsnachlaß von 5 Wochenstunden gewährt wird. Die Qualifizierung zum Beratungslehrer erfolgte bislang überwiegend im Rahmen der Lehrerfortbildung, häufig unter Beteiligung von Hochschullehrern (vgl. M. HOFFMANN 1975). Man schätzt die Zahl der in der Bundesrepublik gegenwärtig tätigen, *ausgebildeten* Beratungslehrer auf etwa 2000, denen ein Bedarf von rund 20000 gegenübersteht.

In diesem Zusammenhang entstanden verschiedene Modellversuche auf Länderebene (z.B. PEISTNER 1975, STOBBERG 1975b, HÄRING 1977). Überregionale Bedeutung erlangt der am Deutschen Fernstudieninstitut (Tübingen) entwickelte Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ (vgl. HELLER 1977b). Der berufsbegleitende Lehrgang umfaßt neben den Vorkursmaterialien (zur Sicherung der für den Hauptkurs erforderlichen psychologischen und methodischen Grundlagenkenntnisse) insgesamt 16 Studienbriefe, die in thematischer Folge die eigentlichen Fernkursmaterialien darstellen. Dazu kommen noch Direktstudienanteile in Form sog. Präsenzphasen (Blockveranstaltungen bzw. Tagespraktika). Diese haben nicht nur eine wichtige didaktische Funktion im Hinblick auf die Erarbeitung der (theoretischen) Studienmaterialien, sondern sie dienen vor allem auch der Vermittlung und Einübung beratungsrelevanter Handlungskompetenzen (unter Supervision bewährter Fachkräfte). Der zweijährige Fernstudienlehrgang wird zur Zeit in einer Feldphase durch mehrere Bundesländer erprobt und steht in seiner endgültigen Fassung ab 1979/80 zur Verfügung.

Das rapide Anwachsen verschiedener Beratungsanlässe (die zum Teil sicher früher auch vorhanden waren, jedoch vielfach nicht mit der gleichen Schärfe wie heute gesehen wurden) sowie die zunehmend komplizierteren Beratungsprobleme (z.B. in der Schullaufbahnberatung) verstärkten den Ruf nach immer mehr und qualifizierteren Beratungsexperten. Dem wurde mit einer deutlichen Stellenvermehrung begegnet: So ist die Zahl der Schulberatungsstellen in den letzten 10 Jahren um ein Vielfaches vom Bestand davor gestiegen, ohne daß freilich die von der Bund-Länder-Kommission genannte Zielrelation (für 1985) von 1 Schulpsychologen/Bildungsberater auf 5000 Schüler bisher auch nur annähernd erreicht worden wäre. Die durchschnittliche Berater-Schüler-Relation liegt nach jüngsten Erhebungen (AURIN u.a. 1977) zwischen 1 : 10000 (Stadtstaaten) und 1 : 25000 (Flächenstaaten). Das Defizit an (ausgebildeten) Beratungslehrern, wofür die entsprechende Zielrelation 1 : 500 lautet, dürfte noch höher einzuschätzen sein.

Der anhaltende Trend zur Professionalisierung schulischer Beratungsarbeit ist wohl unumgänglich, zumal keine echte Alternative besteht und ausländische Vorbilder diese Entwicklung bereits vorgezeichnet haben (vgl. HELLER 1975/76, Bd. I). Andererseits sollte man die damit verbundenen Gefahrenmomente nicht übersehen, von denen die befürchtete "Dequalifi-

zierung“ des Lehrers am meisten Aufmerksamkeit verdient. Insofern ist HECKHAUSEN (1976, S. 2 f.) zuzustimmen, wenn er eine bessere psychologische Qualifizierung für jeden Lehrer fordert. Dieses Argument darf jedoch nicht dazu verwendet werden, den weiteren Ausbau der Schulpsychologischen Dienste und Bildungsberatungsstellen zu stoppen. Begreift man Schulberatung wirklich als integralen Bestandteil des Bildungswesens, dann muß man auch bereit sein, entsprechende Konsequenzen personeller und institutioneller Art zu ziehen, d.h. das gegenwärtige Schulberatungssystem den realen Bedürfnissen anzupassen.

Die Option für einen raschen Ausbau der institutionalisierten Schulberatung steht nicht im Widerspruch zur gleichzeitigen Forderung, *alle* Lehrer bzw. Lehramtsanwärter und -studenten besser als bisher auf beratende Funktionen im Rahmen ihrer Kompetenzen vorzubereiten. Dazu gehören Probleme der pädagogischen Leistungsdiagnose und Lernberatung, Aufgaben der Schuleignungsermittlung und Schullaufbahnberatung, eine angemessene Ausbildung in der Gesprächsführung und Verhaltensmodifikation sowie nicht zuletzt die Fähigkeit zur Kooperation mit der institutionalisierten Schulberatung (Schulpsychologischer Dienst, Bildungsberatungsstelle u.ä.).

Beratung gehört seit jeher zu den *Aufgaben des Lehrers*, der für diese Funktionen, soweit fachspezifische Fragen angesprochen sind, durchaus über eine gewisse Sachkenntnis verfügt. Hingegen wird in der Lehreraus- und -fortbildung gewöhnlich nur unzureichend über allgemeine (pädagogisch-psychologische) Beratungsprobleme informiert. Ebenso fehlt eine entsprechende methodische bzw. beratungspsychologische Schulung. Beispielsweise sind Lehrer häufig überfordert, wenn sie längerfristig gültige Schulerfolgsprognosen für ihre Schüler erstellen sollen (HELLER u.a. 1978), erst recht gilt diese Feststellung in bezug auf Probleme der Einzelfallhilfe. Die sich hieraus ergebenden curricularen und hochschuldidaktischen Konsequenzen wurden bereits des öfteren diskutiert (z.B. HELLER 1975b u. 1977b, PFISTNER 1975, HORNSTEIN 1977). Entsprechende Forderungen zielen auf eine Ausbildungskonzeption, die in stärkerem Maße berufsfeldbezogene Wissens- und vor allem praktische Handlungskompetenzen vermittelt. Die Einführung eines obligatorischen erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums (in angemessenem Umfang) für alle Lehramtsstudenten wäre ein erster wichtiger Schritt in diese Richtung, dessen curriculare Ergänzung bzw. Ausweitung um pädagogisch-psychologisch relevante Fragestellungen ein zweiter, nicht minder notwendiger.

Die Aufgaben des Beratungslehrers erstrecken sich nach der vorherrschenden Expertenmeinung (vgl. REICHENBECHER 1975, S. 52 f.) vor allem auf die Beratung bei Lern- und Erziehungsproblemen (im schulischen Kontext), die Schullaufbahnberatung sowie die Lehrerberatung (Kollegenberatung), z.B. Unterrichtsberatung aufgrund von Schulleistungsdiagnosen, Verhaltensbeobachtungen und Schülerbeurteilungen, Mitwirkung in Lehrerkon-

ferenzen usw. In bezug auf leichtere Fälle von Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten kann der Beratungslehrer ebenfalls beratend tätig werden, während die Diagnose und Behandlung massiver Störungen gewöhnlich in den Kompetenzbereich des Schulpsychologen bzw. hauptamtlichen Bildungsberaters fallen (vgl. 4.2.2.2). Die Vermittlung fachkundiger Beratungshilfen ist in solchen Fällen die wichtigste Aufgabe des Beratungslehrers, der wie kein anderer Berater direkten Einblick in die Problemsituation gewinnt. Nicht selten ist er deshalb ein unentbehrlicher Kooperationspartner des Schulpsychologen bzw. Bildungsberaters.

4.3.2. Organisationsformen der Schulberatung

Nach dem Zweiten Weltkrieg gingen wichtige Impulse zur Entwicklung der Schulberatung von Hamburg (Schülerhilfe) und Hessen (Schulhilfe) aus, wobei unterschiedliche Konzeptionen verfolgt wurden (vgl. INGENKAMP 1966, S. 15). Im Jahre 1966 wurden in Baden-Württemberg die ersten „Bildungsberatungsstellen“ eingerichtet, die sich - in gewissem Gegensatz zur traditionell an der Einzelfallhilfe orientierten Schulpsychologie (vgl. BACH 1972, STOBBERG 1975a) - stärker den Problemen der Schullaufbahn- und Systemberatung zuwandten. Heute existieren in Deutschland hauptsächlich zwei Formen professionalisierter Schulberatung nebeneinander: die regionale (schulexterne) Bildungs- oder Schulpsychologische Beratungsstelle und die schulintegrierte (schulinterne) Beratungseinrichtung.

Die *externen* Beratungsdienste sind jeweils für eine ganze Region (z.B. Landkreis oder Stadtbezirk) zuständig, die *internen* Einrichtungen für eine einzige Schule. Entsprechend sind diese meistens „Einmannbetriebe“, während an der regionalen Dienststelle mehrere Schulpsychologen/Bildungsberater, häufig durch Beratungslehrer und anderes Beratungspersonal (Therapeuten, Sozialpädagogen, Gymnastiklehrer, Sonderpädagogen u.ä.) verstärkt, tätig sein können. Beim Schulpsychologischen Dienst der Stadt Köln - der größten Einrichtung dieser Art - sind beispielsweise 25 hauptamtliche und ebensoviele nebenamtliche Mitarbeiter beschäftigt.

In den meisten Bundesländern unterstehen die (externen und internen) Schulberatungsstellen dem Kultusminister bzw. den nachgeordneten Oberen und Unteren Aufsichtsbehörden; entsprechend ist die (staatliche) Trägerschaft geregelt. Zu den Ausnahmen gehören die 35 Schulpsychologischen Dienste Nordrhein-Westfalens, die freiwillige Leistungen der Kommunen darstellen; lediglich die internen Schulberatungsstellen (mit zur Zeit rund 50 Vollzeitberatern) unterstehen staatlicher Aufsicht und Trägerschaft. Über die verschiedenen administrativen Beziehungen sowie die

organisatorischen Modellvarianten informieren u.a. REICHENBECHER (1975), AURIN u.a. (1977), BENZ u. CAROLI (1977), Kultusminister NW (1977/78); vgl. ferner INGENKAMP (1966), REUCHLIN (1967), MÜLLER (1973), ROEBER u.a. (1974), AURIN (1977a), HELLER (1978a).

Schulintegrierte Beratungseinrichtungen existieren fast ausschließlich an Gesamtschulen und/oder Schulmodellversuchen. Neben interessierten bzw. besonders qualifizierten Lehrern (Beratungslehrern) sind hier Schulpsychologen oder Bildungsberater hauptamtlich tätig. Als Vorzüge der integrierten Lösung werden gewöhnlich Unmittelbarkeit und stetige Präsenz des Beratungsangebots gesehen. Dadurch würden - so die Befürworter dieser Organisationsform - die Scheu und Ängste vieler Schüler und Eltern, sich in ihrer Not an eine fremde (ihnen unbekannte) Institution wenden zu müssen, sowie Probleme der Koordination zwischen Schule und Beratern reduziert, was sicher zutrifft.

Andererseits kann jedoch gerade die Anonymität der Beratung förderlich sein, was für die Einrichtung externer Beratungsdienste spricht. Darüber hinaus sind hier -- wegen des größeren Arbeitsteams - Spezialisierung und kollegiale Unterstützung eher möglich, abgesehen davon, daß die Gefahr von Rollenkonflikten im Vergleich zur Situation der Berater an den Schulen geringer eingeschätzt wird (CAROLI u. BENZ 1975). Um die Nachteile beider Organisationsformen möglichst klein zu halten und ihre Vorzüge effektiver zu nutzen, empfiehlt sich somit beim Aufbau eines Schulberatungssystems eine gemischte Organisationsform (z.B. Kultusminister NW 1977/78). Dafür sprechen auch jüngste Untersuchungsergebnisse über die Abhängigkeit von Lehrereinstellungen zur Schulberatung. Nicht so sehr die Art der betroffenen Organisationsform der Schulberatung als vielmehr persönliche Erfahrungen mit dieser sind demnach für die Einstellung gegenüber schulischer Beratungsarbeit ausschlaggebend (VIEWEG 1978).

Aufgabenschwerpunkte schulintern arbeitender Bildungsberater sind neben psychologischer Einzelfallhilfe Schullaufbahnberatung in eignungspsychologischen Problemfällen sowie Unterrichts- bzw. Systemberatung. Die Teilnahme der Schulpsychologen an Schul- und Klassenkonferenzen ist hier üblich. Die im Vergleich zum regionalen Beratungsdienst stärker betonte Zusammenarbeit von Lehrern bzw. Beratungslehrern und Schulpsychologen bzw. Bildungsberatern hängt jedoch in ihrer Effizienz nicht zuletzt von guten persönlichen Beziehungen und gegenseitigem Vertrauen aller Partner ab, was keineswegs als Selbstverständlichkeit zu betrachten ist. Die externen (Schulpsychologischen) Beratungsdienste haben nach wie vor ihren Arbeitsschwerpunkt in der Einzelfallhilfe (Beratung bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen, psycho-sozialen Konflikten in der Schulklasse usw.).

Literaturempfehlung

- AURIN, K., STARK, G. u. E. STOBBERG: Beratung im Schulbereich. Beltz, Weinheim 1977.
- HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Klett, Stuttgart 1975.
- KLAUER, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 4. Schwann, Düsseldorf 1978.

4.4. Beratungs- und Behandlungsverfahren

4.4.1. Die Beratungssituation

In einer Beratungssituation stellt sich häufig das Problem, daß aufgrund der vorliegenden Befunde unter Termindruck irgendwelche weittragenden Entscheidungen getroffen werden müssen. Sicherlich wird sich der beratende Erzieher nicht nur darauf beschränken, die Schwierigkeiten seines Gesprächspartners einführend zur Kenntnis zu nehmen, sondern gleichzeitig versuchen, zielführende Hilfestellungen zugeben. Einerseits gelingt dies durch klientenzentrierte Gesprächsführung (vgl. 4.4.2), jedoch hat der Berater andererseits oft die Aufgabe, Informationen über Testergebnisse oder Erklärungen von Zusammenhängen zu vermitteln, d.h. selbst aktiv die Richtung des Gesprächs zu beeinflussen. Gerade dieses Anliegen kann zu schwerwiegenden Fehlern führen, die den erwünschten positiven Effekt eines Beratungsgesprächs u.U. erheblich in Frage stellen (vgl. 4.4.3). Für eine genauere Analyse dieser komplexen Interaktionsbeziehungen ist es erforderlich, zunächst die *allgemeine Beziehungsstruktur* der Beratungssituation näher zu kennzeichnen.

Bei jeder Kommunikation kann man nach WATZLAWICK u.a. (1974) einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt unterscheiden. Damit ist gemeint, daß jeder Kommunikationsvorgang zwischen zwei oder mehreren Personen neben dem offenkundigen Inhalt gleichzeitig auch die Art der sozialen Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern berührt. Wenn beispielsweise der Lehrer seine Schüler über bestimmte Sachverhalte belehrt, bringt er außerdem vielleicht ungewollt zum Ausdruck, daß er (wenigstens in dem angesprochenen Bereich) mehr als die Schüler weiß und sie ihm unterlegen sind. Aus diesem Doppelaspekt des Kommunikationsprozesses ergeben sich nach NEUBAUER (1978) für die Beratungssituation folgende Konsequenzen:

(1) Situation aus der Sicht des Beraters

Der Berater (Erzieher, Lehrer, Psychologe, Sozialarbeiter) verfügt infolge

seiner Ausbildung über ein Expertenwissen, das ihn dazu befähigt, die Relevanz bestimmter Testwerte abschätzen zu können oder Zusammenhänge zu erkennen. Außerdem hat er das Ziel, seinem Gesprächspartner zu helfen. Es liegt daher nahe, daß er die Initiative ergreift und Befunde referiert, Erklärungen vorträgt und Ratschläge erteilt. Bei Lehrern dürfte diese Tendenz im Falle einer Generalisierung des Verhaltensmusters „Dozieren“ bei der Beratung einer Person mit geringerem Informationsstand besonders wahrscheinlich sein.

(2) Situation aus der Sicht des Ratsuchenden

Der Ratsuchende steht vor Problemen, die er nicht selbst zu lösen vermag. Ungeklärt ist dabei, warum er die Schwierigkeiten nicht von sich aus meistern kann. Zunächst verfügt er über ein geringeres einschlägiges Wissen und ist auch weniger zu einer distanzierten Betrachtung seiner Problematik in der Lage. Insofern befindet er sich bereits zu Beginn des Beratungsgesprächs in einer inferioren Position. Zeigt der Berater nun (vielleicht in der besten Absicht) seine überlegenen Kenntnisse und legt seine Empfehlungen vor, so schließt die Vermittlung dieser Inhalte für den Ratsuchenden zugleich die Erfahrung ein, daß er nicht als gleichwertiger Gesprächspartner akzeptiert wird. Er ist also auf eine abhängige Position festgelegt, zumindest jedoch erfährt er keinerlei Hilfe im Sinne einer „edukativen Kommunikation“ (MARTIN 1976).

Die Auswirkungen einer solchen ungünstigen Beziehung können für den weiteren Verlauf und Erfolg des Beratungsgesprächs sehr nachteilig sein.

Da der Ratsuchende keine Veranlassung hat, sich selbst mit um eine Lösung zu bemühen, fällt es ihm leicht, auch die Verantwortung auf den Berater abzuschieben. Auf diese Weise kann etwa ein Schüler sein Versagen external nach dem Motto erklären: „Kein Wunder, daß ich das Gymnasium nicht schaffe, warum hat er mir keinen besseren Rat gegeben!“ Die rasche Übernahme der Empfehlungen des Beraters führt bei einer solchen geringen Identifikation mit dem eigenen Problem ferner dazu, daß die subjektive Sichtweise weitgehend unverändert erhalten bleibt. Der Ratsuchende erkennt möglicherweise die Wichtigkeit der Empfehlung gar nicht und/oder ist kaum in der Lage, den Rat sinngemäß zu realisieren. Schließlich ist aber besonders zu bedenken, daß der Ratsuchende durch eine solche „Hilfe“ keineswegs lernt, in Zukunft seine Probleme selbständig lösen zu können. Vielmehr wird er - verhaltens-theoretisch ausgedrückt - lediglich darin bekräftigt, bei auftretenden Schwierigkeiten von anderen Hilfe zu erbitten.

Aus diesem Grund erscheint es daher als dringend notwendig, möglichst solche Verfahren der Gesprächsführung einzusetzen, die diese Nachteile weitgehend vermeiden.

4.4.2. Klientenzentrierte Gesprächsführung

4.4.2.1. Zielsetzung und Bedeutung klientenzentrierter Gesprächsführung

Eine Methode der Gesprächsführung, die den Klienten bzw. Ratsuchenden in besonderem Maße befähigen möchte, seine ihm zunächst meist unklaren Vorstellungen über die anzustrebenden Ziele sowie die damit verbundenen Bedürfnisse und Gefühle auszudrücken und zu strukturieren, stellt das klientenzentrierte Vorgehen dar. Anknüpfend an entsprechende Erfahrungen im psychologisch-therapeutischen Gespräch (vgl. ROGERS 1973, MINSEL 1974, TAUSCH 1974) hat sich dieses Verfahren auch in ähnlich strukturierten Bereichen zwischenmenschlicher Kommunikation zunehmend bewährt (ROGERS 1976). Das gilt insbesondere für das Gebiet der pädagogisch-psychologischen Beratung (vgl. NICKEL u.a. 1976), aber auch für andere Formen menschlicher Hilfe in schwierigen Situationen, wie z.B. die Telefonseelsorge (vgl. FENNER 1975).

Personen, die nicht in klientenzentrierter Gesprächsführung ausgebildet sind, nehmen häufig an, daß das Erteilen von Ratschlägen oder eine logische Argumentation, wie sie in Sachdiskussionen angemessen ist, die wirksamsten Möglichkeiten darstellen, um einem Gesprächspartner zu helfen, eine seinen Fähigkeiten bzw. seiner psychischen Situation gemäße Entscheidung zu treffen. Ein solches Beratungsverhalten führt aber meistens nur zu kurzfristigen Erfolgen, wenn es überhaupt einen positiven Effekt zeitigt und den Ratsuchenden nicht im Gegenteil in eine Abwehrhaltung bringt. Auch bei einem vordergründigen Eingehen auf derartige Ratschläge ist er oft nicht bereit, die sich daraus ergebenden Konsequenzen auf sich zu nehmen, weil er sich dafür nicht voll verantwortlich fühlt. Solche Klienten geben dann ihre entsprechenden Bemühungen vielfach schon auf, wenn sich geringe Schwierigkeiten einstellen und bevor die ersten Erfolge sichtbar werden.

Umgekehrt ist es gerade ein wesentliches Ziel einer klientenzentrierten Beratung, dem Ratsuchenden durch die Art der Gesprächsführung die grundlegende Erfahrung zu vermitteln, daß er letztlich selbst für die zu fällenden Entscheidungen und ihre Folgen verantwortlich ist, und ihn auf diese Weise gleichsam intrinsisch zu motivieren, die angestrebten Ziele unter Einsatz aller Kräfte auch tatsächlich zu erreichen. Zahlreiche empirische Untersuchungen konnten auch eine diesbezügliche Wirksamkeit der klientenzentrierten Gesprächsführung nachweisen (TAUSCH 1974, 1976, 1977, GwG 1975, JANKOWSKI u.a. 1976). Demgemäß erhält in den USA heute ein großer Teil der auf dem Gebiet der Psychohygiene sowie im pädagogisch-psychologischen Bereich tätigen Personen eine Ausbildung in klientenzentrierten Gesprächsmethoden. Auch in der Bundesrepublik wächst die

Zahl entsprechend ausgebildeter Psychologen, Pädagogen und Sozialarbeiter ständig.

4.4.2.2. Theoretische Grundlagen

Zum Verständnis des Konzepts einer klientenzentrierten Gesprächsführung ist es notwendig, zunächst einige der wichtigsten Thesen zur Persönlichkeitstheorie von ROGERS (1959, 1973) kurz darzustellen.

Danach verfügt jedes Individuum über eine Tendenz zur Selbstverwirklichung, die es unter bestimmten Voraussetzungen befähigt, Konflikte bzw. Störungen des Erlebens und Verhaltens eigenständig zu überwinden. Eine der wichtigsten Aufgaben des klientenzentrierten Beraters besteht deshalb darin, Bedingungen herzustellen, die es der Person ermöglichen, sich selbst darüber klar zu werden, wie ihre innere Erlebniswelt beschaffen ist, welche Bedürfnisse sie hat, und welche Mittel und Wege ihr zur Verfügung stehen, um die Befriedigung dieser Bedürfnisse mit den Forderungen ihrer Umwelt in Einklang bringen zu können.

Weiterhin lebt nach ROGERS jede Person in einer ständig sich ändernden physischen und sozialen Umwelt, als deren Mittelpunkt sie sich sieht. Diese Erlebniswelt ist das Resultat entsprechender Wahrnehmungen und spezifischer subjektiver Erfahrungen, die als „Realität“ gedeutet werden. Eine solche Umwelt stellt für jeden Menschen und damit sowohl für den Berater als auch für den Klienten ein subjektiv gefärbtes Abbild der objektiven Wirklichkeit dar (vgl. dazu 1.1.1.2). Da beide Gesprächspartner über unterschiedliche persönliche Erfahrungen und Bedürfnisse verfügen, kann das, was sie jeweils für „Realität“ halten, u.U. erheblich voneinander abweichen. Da weiterhin die Auseinandersetzung jeder Person mit ihrer Umwelt von ihrem inneren Bezugssystem gesteuert wird, das sich ebenfalls als Ergebnis früherer Erfahrungen herausbildet, ist es durchaus nicht verwunderlich, wenn zwei Personen auf den gleichen Sachverhalt ganz verschieden reagieren.

So kann man beispielsweise u.U. bei zwei Schülern, die in einer Klassenarbeit die gleiche (durchschnittliche) Note erhalten haben, sehr unterschiedliche Reaktionen beobachten: bei dem einen etwa Anzeichen freudiger Erregung, bei dem anderen dagegen Enttäuschung. Dieses geradezu gegenteilige Verhalten ist für einen Außenstehenden erst dann verständlich, wenn er eine ausreichende Kenntnis der unterschiedlichen inneren Erlebniswelten dieser Schüler erworben hat.

Der Berater sollte deshalb bei allen Vorschlägen stets von dieser inneren Erlebniswelt des Klienten, von seinen Wünschen und Bedürfnissen ausgehen und sie im Vertrauen auf die Selbstaktualisierung des Klienten auch als echte Empfehlungen formulieren und nicht versuchen, den Ratsuchenden zu einer Lösung zu überreden, die ihm selbst als die beste erscheint; denn

erlebt ein Klient eine derartige Entscheidung als von außen auferlegt, wird er zwar möglicherweise den Rat zunächst befolgen, beim Ausreten von Hindernissen aber relativ früh kapitulieren, da er die Verantwortung für sein Handeln auf den Berater abschieben kann.

Wenn es auch niemals möglich sein wird, ein vollständiges Bild über das innere Bezugssystem eines Ratsuchenden zu gewinnen, so ist das Verständnis seines Verhaltens und die Einschätzung seiner zukünftigen Möglichkeiten überhaupt nur dann gewährleistet, wenn der Berater zumindest versucht, sich dieses in seinen wichtigsten Elementen zu vergegenwärtigen. In dem Maße, in dem ihm das gelingt, werden „die verschiedenen bedeutungslosen und seltsamen Verhaltensweisen als Teil einer bedeutungsvollen und zielgerichteten Aktivität erkannt“ (ROGERS 1973). Damit wird eine der wichtigsten Forderungen berührt, die ROGERS an ein Vorgehen im Sinne der klientenzentrierten Methode stellt: Das Verhalten des Beraters soll Bedingungen schaffen, die es dem Klienten ermöglichen, seine Verteidigungshaltungen nach und nach aufzugeben, damit jener die Sichtweise und das innere Bezugssystem des Klienten sowie die Art, wie er Umwelterfahrungen verarbeitet, kennenlernen kann, um ihn auf dieser Basis mit Hilfe seines fachlichen Wissens bei seiner Entscheidungsfindung optimal zu unterstützen.

4.4.2.3. Hauptmerkmale des klientenzentrierten Beratungsgesprächs

MUCCHIELLI (1969) vergleicht das klientenzentrierte Beratungsgespräch mit verschiedenen anderen Gesprächsformen, um seine besonderen Merkmale zu verdeutlichen. Danach kann es weder als eine lose Konversation noch als eine Diskussion verstanden werden, in der logisch argumentiert wird; denn solche Formen sind eher geeignet, im Klienten Verteidigungshaltungen auszulösen.

Wenn ein Klient eine Äußerung des Beraters als Bedrohung erlebt, wird er versuchen, diese mit allen ihm zur Verfügung stehenden Argumenten abzuwehren, um nicht unterliegen zu müssen. Zu ähnlicher Wirkung kann eine intensive Befragung führen. Der Klient wird das u.U. als Einbruch in seine Intimsphäre erleben und sich durch ausweichende Antworten den Fragen zu entziehen versuchen (vgl. dazu 1.3.2). Darüber hinaus erhält der Berater in der Regel nur Informationen auf Fragen, die er sich selbst stellt, kaum aber Antworten zu jenen Problemen, die den Ratsuchenden bewegen. Das hat zur Folge, daß der Berater nur wenig darüber erfährt, wie der Klient seine Umwelt wahrnimmt und wie dessen inneres Bezugssystem beschaffen ist.

Die Methode einer intensiven Befragung ist daher trotz ihrer, vordergrün-

dig gesehen, großen Plausibilität wenig geeignet, dem Berater eine genauere Kenntnis der inneren Erlebniswelt seines Klienten zu vermitteln.

Aus dem gleichen Grund sollte der Berater auch keine Monologe halten, sondern dem Ratsuchenden den größten Teil der Gesprächszeit zur Darlegung seiner Gedanken und persönlichen Sichtweise, seiner Wünsche und Bedürfnisse einräumen. Spricht der Berater selbst zu viel und zu lange, kann beim Klienten leicht der Eindruck entstehen, daß er überfahren wird. Das wiederum kann die angestrebte eigenständige Verwirklichung der sich aus der Beratung ergebenden Konsequenzen erheblich beeinträchtigen. Auch sollte der Berater alles vermeiden, was dazu führen kann, daß ihn der Klient als Experten oder moralisch Höherstehenden wahrnimmt. Dies kann sehr leicht dann der Fall sein, wenn er im Gespräch moralisiert und/oder zu verstehen gibt, daß er alles durchschaut und der Klient nur seinen Ratschlägen zu folgen braucht, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Selbst bei der Übermittlung scheinbar rein sachlicher Informationen sollte er berücksichtigen, daß diese beim Ratsuchenden gefühlsmäßige Reaktionen hervorrufen können, die das Aufnehmen, Verstehen und ihre Anwendung beeinträchtigen.

Aufgrund einer großen Zahl empirischer Forschungsergebnisse (ROGERS 1957, TAUSCH 1974, BOMMERT 1977) können die drei folgenden Verhaltensformen als die bedeutsamsten Merkmale einer klientenzentrierten Gesprächsform angenommen werden:

- *Positive Wertschätzung*, d.h. Achtung des anderen Individuums als eine eigenständige Person.
- *Einführendes Verstehen* des inneren Bezugssystems des Klienten, seiner Gefühle, seiner Bedürfnisse und der Art, wie er die Erfahrungen mit seiner Umwelt verarbeitet, sowie fortlaufende Mitteilung dieser Inhalte in der Weise, wie sie der Berater verstanden hat.
- *Echtheit bzw. Kongruenz* des Beraterverhaltens, d.h. Übereinstimmung seiner verbalen und nicht-verbalen Äußerungen mit seinem tatsächlichen Erleben.

Mangelt heute davon aus, daß diese Merkmale die Grundlage für ein allgemein positives Beziehungsverhältnis zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnern überhaupt darstellen. Sie bilden zugleich die Ausgangsbasis für weitere, je nach Anwendungsbereich unterschiedliche, gezielte und systematische Maßnahmen (vgl. JANKOWSKI u.a. 1976, TAUSCH 1977).

(1) Positive Wertschätzung

Hier handelt es sich um eine nicht an irgendwelche Bedingungen geknüpfte Akzeptierung des Gesprächspartners als eigenständige Person mit ihren Möglichkeiten und ihren Schwächen.



Eine solche Forderung mag bei oberflächlicher Betrachtung als relativ leicht zu verwirklichen erscheinen. Uneingeschränktes Wertschätzen und Akzeptieren einer Person bedeutet aber im konkreten Verhalten u.a. auch: nicht anzuzweifeln, daß das, was sie aussagt, ihr selbst als wahr erscheint; ferner den Klienten nicht zu belehren oder auf Widersprüche aufmerksam zu machen, sondern seine Einstellungen, Werthaltungen, Empfindungen und Verhaltensweisen auch selbst als möglich und annehmbar zu erleben (MINSEL 1974).

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Bedingungsloses Akzeptieren und Wertschätzen einer Person heißt nicht, jede ihrer Verhaltensweisen zu billigen, sondern bedeutet lediglich, daß man es für möglich und annehmbar hält, unter der Voraussetzung entsprechender Erfahrungen in einer Weise zu fühlen und zu handeln, wie der Klient es tut.

Das Nicht-Akzeptieren einer Verhaltensweise eines anderen führt in der Regel dazu, daß der Berater bei der Beurteilung des Klienten die eigenen Wertmaßstäbe zugrunde legt, die durch seine persönlichen Erfahrungen geprägt wurden. Damit wäre aber einem fruchtbaren und wirkungsvollen Beratungsgespräch, wie es in seinen Konsequenzen bisher skizziert wurde, eine entscheidende Voraussetzung entzogen. Das Merkmal Wertschätzung und Akzeptierung bildet deshalb die Basis klientenzentrierter Gesprächsführung, mit dem die beiden weiteren Grundmerkmale einfühlerndes Verstehen und Echtheit in einer engen Wechselwirkung stehen.

(2) Einfühlerndes Verstehen

Das Ziel eines klientenzentrierten Vorgehens sollte sein, dem Gesprächspartner die Erfahrung zu vermitteln, daß der Berater ernsthaft bemüht ist, sich seine innere Erlebniswelt möglichst genau zu vergegenwärtigen.

Nun haben aber die meisten Personen auch bei anderen Gesprächsformen in der Regel den Eindruck, sie verstünden ihren Gesprächspartner recht gut. Jedoch besteht dieses sog. Verständnis häufig nur darin, das Verhalten des Partners vom eigenen inneren Bezugssystem her zu erklären. Einfühlerndes Verstehen in dem hier gemeinten Sinne von „*Empathie*“ bedeutet demgegenüber, daß der Berater versucht, die eigenen Bewertungen und Bedürfnisse zurückzustellen und sich ganz dem Erleben des Klienten zu öffnen, um dessen Aussagen vorurteilsfrei aufzunehmen.

Der Berater versucht sodann, mit eigenen Worten auszudrücken, was er von den inneren Vorgängen im Klienten verstanden hat. Das führt dazu, daß der Ratsuchende sich mehr und mehr mit seiner eigenen Erlebniswelt auseinandersetzt. Gleichzeitig erfährt er auf diese Weise, wie er selbst seine Umwelt wahrnimmt und welche Gefühle bzw. Bewertungen er mit bestimmten Sachverhalten und Erfahrungen verbindet. Dadurch wird er zunehmend besser in die Lage versetzt, sachgerechte Entscheidungen zu fällen, die es ihm ermöglichen, sein Ziel eigenverantwortlich

anzustreben, auch dann, wenn unerwartete Schwierigkeiten auftreten sollten oder wenn sich der erhoffte Erfolg erst spät einstellt.

(3) Echtheit des Beraterverhaltens

Die Verwirklichung dieses Merkmals erfordert vom Berater, daß er sich selbst als Person in das Gespräch einbringt, d.h. daß er ehrlich meint, was er dem Klienten sagt.

Beispielsweise wird der Berater unter Termindruck auf die Frage des Klienten, ob er jetzt Zeit habe, nicht antworten „Für Sie immer“, sondern ihm offen mitteilen, daß dies nicht der Fall ist.

Verhält sich der Berater unecht, fassadenhaft oder professionell und betrachtet er die klientenzentrierte Gesprächsführung lediglich als Technik, um den Ratsuchenden zur Aussprache zu veranlassen, so führt das bei diesem meistens gerade umgekehrt zu Unsicherheit und Verslossenheit.

Echtheit in diesem Sinne darf aber andererseits nicht bedeuten, daß der Berater dem Klienten all das mitteilt, was in ihm selbst vorgeht. Vielmehr sollte er von seinen eigenen Erlebnisinhalten nur diejenigen in das Gespräch einbringen, die für beide Partner bedeutsam sind.

Ein wichtiger Aspekt der Echtheit des Beraterverhaltens besteht auch in der Kongruenz verschiedener Verhaltensäußerungen, insbesondere in der Übereinstimmung von verbaler und nonverbaler Kommunikation (vgl. GRAESSNER u. HEINERTH 1975, NICKEL 1978).

So würde es z.B. diesem Grundmerkmal deutlich widersprechen, wenn der Berater etwa sagt: „Es fällt Ihnen schwer, in dieser Situation eine Entscheidung zu treffen“, dabei aber in Mimik und Stimmführung weniger emotionale Wärme und Verständnis als eher Ungeduld oder gar einen versteckten Vorwurf erkennen läßt.

4.4.2.4. Möglichkeiten und Grenzen der klientenzentrierten Gesprächsführung

Wenn sich auch die Prinzipien der klientenzentrierten Gesprächsführung grundsätzlich in allen Bereichen der pädagogisch-psychologischen Interaktion als erfolgreich erwiesen haben (vgl. TAUSCH 1977), so muß den unterschiedlichen Bedingungen und Zielen, unter denen eine Beratung jeweils steht, selbstverständlich Rechnung getragen werden. Das kann in der Praxis bedeuten, daß der Berater auch stärker steuernd eingreifen muß, als es nach dem bisher dargestellten Konzept der klientenzentrierten Gesprächsführung grundsätzlich wünschenswert sein mag. Eine solche notwendigerweise größere Strukturierung muß der Verwirklichung der klientenzentrierten Grundmerkmale aber nicht entgegenstehen, denn auch eine Beratung, die

ein stärkeres Eingreifen erfordert, kann nur sinnvoll und erfolgreich sein, wenn sie sich primär am inneren Bezugssystem des Klienten orientiert.

Das gilt auch für die Vermittlung von Informationen. Selbst eine sachliche Information wie „Sie haben bei diesem Test schlechter als der Durchschnitt abgeschnitten“, löst bei dem Betroffenen häufig Gefühle von Angst, Unsicherheit, Ärger u.ä. aus, die eine sachgerechte Diskussion solcher Fakten negativ beeinflussen. Derartige Blockierungen können nur dann beseitigt werden, wenn der Berater die Grundmerkmale klientenzentrierter Gesprächsführung in ausreichendem Maße verwirklicht.

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß der bloße Erwerb von Kenntnissen über ein solches Beratungsverfahren zwar eine notwendige, aber bei weitem nicht hinreichende Bedingung für seine sinnvolle und erfolgreiche Anwendung darstellt. Es kommt vielmehr wesentlich darauf an, daß der Berater sich die angeführten Grundmerkmale persönlich zu eigen macht, d.h. in sein inneres Bezugssystem integriert (vgl. PAVEL 1975). Nur dann ist er in der Lage, seinen Gesprächspartner in echter Weise zu akzeptieren, sich dessen innere Erlebniswelt zu vergegenwärtigen und ihm zuzutrauen, daß er auf lange Sicht seine Probleme in einer für ihn befriedigenden Weise zu lösen vermag. Dazu kann u.a. die Teilnahme an entsprechenden Trainingsveranstaltungen sowie auch Selbsterfahrungsgruppen (vgl. Bd. II, 6.2 u. 6.4) eine wertvolle Hilfe bieten.

4.4.3. Themenzentrierte Gesprächsführung

Entscheidungen sind nach N. R. F. MAIER (1963) dann optimal, wenn sie den folgenden zwei Kriterien genügen:

- *Qualität*: Die Güte oder Qualität einer Entscheidung bezieht sich darauf, wie exakt sie inhaltlich alle verfügbaren Fakten berücksichtigt.
- *Akzeptierung*: Die Entscheidung muß möglichst von allen Betroffenen akzeptiert werden. Die inhaltlich beste Entscheidung nützt nichts, wenn sie beispielsweise wie ein Urteil von den Erwachsenen über den Kopf des Schülers bzw. Rat-suchenden hinweg getroffen wird. Die besondere Macht eines Kindes oder Jugendlichen besteht ja gerade in der Nicht-Akzeptierung; er kann eine solche Entscheidung allein dadurch aushöhlen, daß er z.B. keinerlei Anstrengungen unternimmt, das ihm gesteckte Ziel wirklich zu erreichen. Kurzfristig gewinnt ein Schüler diese Machtaus einander setzung gegen Eltern oder Erzieher immer, allerdings sehr zum Nachteil seiner beruflichen Karriere. Die genannten Probleme gelten selbstverständlich für alle Entscheidungssituationen, also auch für die Beratung von Lehrern und Eltern.

Während ein Berater in diesem Sinne vielleicht aufgrund seiner Befunde und seines Expertenwissens inhaltlich eine gute Lösung erarbeiten kann,

bleibt insbesondere das Problem der Akzeptierung bestehen, das er am ehesten durch eine *kooperative Entscheidungsfindung* unter Berücksichtigung von Prinzipien der klientenzentrierten Gesprächsführung (vgl. 4.4.2) zu bewältigen vermag. Dabei sind folgende Schritte zu beachten (vgl. NEUBAUER 1975/77, 1978):

4.4.3.1. Definition der Problemsituation und Sammeln von Informationen

Als *erster Schritt* bei der gemeinsamen Erarbeitung von Lösungen ist es unbedingt erforderlich, zunächst die Problemsituation möglichst genau zu strukturieren. Wichtig ist dabei vor allem, daß der Ratsuchende die Möglichkeit erhält, *sein* Problem zu verbalisieren. Der Berater hilft ihm dabei, sollte sich jedoch davor hüten, durch voreilige Erklärungen und Lösungsvorschläge den „Besitz des Problems“ (GORDON 1976) alleine zu übernehmen. Es empfiehlt sich daher, in dieser Phase des Gesprächs besonders klientenzentriert vorzugehen (vgl. 4.4.2).

Kinder aber auch Erwachsene mit einer „Satelliten-Orientierung“ (AUSUBEL 1968), die nicht gewohnt sind, die Verantwortung für ihre eigenen Handlungen zu übernehmen, verfügen häufig über sehr subtile Verhaltensmuster, um „Autoritätspersonen“ in die Initiative zu drängen. Beispiele dafür sind etwa direktes Ersuchen von Hilfe, aber besonders indirekte Techniken wie abwartende Haltung oder nonverbale Signalisierung der Hilflosigkeit (z.B. erwartungsvoller Blick). Solche Verhaltensweisen können sehr leicht Handlungen des Beraters provozieren, die letztlich nur zu einer Verfestigung der Unselbständigkeit beitragen.

Der *zweite Schritt* dient der Suche und Verarbeitung von Informationen, die den Ratsuchenden in die Lage versetzen sollen, selbst Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Der Berater wird hierbei in der Regel während des Gesprächs kurze Informationseinheiten über theoretische Zusammenhänge allgemeiner Art oder Testbefunde einzubringen haben. Wichtig ist bei diesen Mitteilungen eine strenge Trennung zwischen Sachinformation und Bewertung. Dabei sollte der Ratsuchende so weit informiert werden, daß er die Schlußfolgerungen aus den vermittelten Daten nach Möglichkeit selbst ziehen kann.

Durch ein solches Vorgehen, das die Prinzipien der klientenzentrierten Gesprächsführung berücksichtigt, entstehen keine Akzeptierungsprobleme. Die neuen Informationen werden kognitiv verarbeitet, und damit gewinnt der Ratsuchende Einsicht in die Gesamtsituation.

4.4.3.2. Erarbeiten von Lösungen

Liegt eine ausreichende Informationsbasis vor, so kann man daran gehen, mögliche Lösungen zu entwickeln. Allgemein läßt sich aufgrund von Be-

funden der experimentellen Gruppenpsychologie feststellen, daß es günstiger erscheint, vor allem bei schwerwiegenden Entscheidungen mehrere Lösungsalternativen zu erarbeiten.

Der Vorteil eines solchen Verfahrens liegt darin, daß man die verschiedenen Auswege aus einer Problemsituation zunächst nur in Gedanken durchspielen kann, um das Bewußtsein der Tragweite eines bestimmten Entschlusses zu schärfen. Gerade in dieser Gesprächsphase sollte man nach Möglichkeit erst Vorschläge des Ratsuchenden abwarten. Aus der Anwendung von Prinzipien des Bekräftigungslernens (vgl. Bd. I, 2.1), des Modelllernens (vgl. Bd. I, 2.2.2) und der klientenzentrierten Gesprächsführung (vgl. 4.4.2) lassen sich die folgenden *Empfehlungen* ableiten:

(1) *Jeden Ansatz zu einer Lösung aufgreifen.*

Um überhaupt einen Lernprozeß in Gang zu setzen, der den Ratsuchenden dazu befähigt, selbständig Probleme zu lösen, muß jede Idee unbedingt aufgegriffen werden. Auf diese Weise wird das Verhaltensmuster „aktive Auseinandersetzung mit Problemen“ bekräftigt. Der Berater akzeptiert also einen Lösungsansatz, auch wenn er vielleicht äußerst unrealistisch sein sollte. Er hilft außerdem selbst bei der Formulierung und versucht durch „aktives Zuhören“ (GORDON 1976), den gedanklichen Ansatz des Ratsuchenden korrekt zu erfassen.

(2) *Alle Äußerungen berücksichtigen.*

Auch „unsachliche“ Beiträge drücken häufig ein Gefühl aus, das von dem Betreffenden vielleicht noch nicht in Worte gefaßt werden kann. Beispielsweise ist es denkbar, daß ein Schüler bei der Diskussion einer bestimmten Berufsausbildung nur non-verbal reagiert. Ein Aufgreifen und Verbalisieren solcher individueller Stellungnahmen bringt oft wertvolle Ansatzpunkte für die Erarbeitung von Lösungen.

(3) *Zusätzliche Lösungshilfen geben.*

Selbstverständlich kann und soll auch der Gesprächsleiter seine Ansichten in das Gespräch einbringen. Er muß sich allerdings zunächst etwas zurückhalten, um nicht die beschriebenen ungünstigen Verhaltensmuster der Unselbständigkeit und Passivität zu provozieren. Falls der Ratsuchende von sich aus auch ansatzweise keinerlei Lösungsvorschläge andeutet (weil er es vielleicht noch nie in seinem Leben versucht hat), ist es zweckmäßig, als Anregung *mindestens zwei* Alternativen gleichzeitig anzubieten. Der Berater vermeidet dadurch eine dirigistische Beeinflussung, die beim Ratsuchenden mit der Gefahr des Abschiebens der Verantwortlichkeit verbunden ist. Das Angebot mehrerer Lösungsmöglichkeiten entspricht der Verhaltens-

dimension einer „anregenden Aktivierung“ (TAUSCH u. TAUSCH 1977; vgl. Bd. II, 5.4.2) und gibt durch die damit verbundene Notwendigkeit einer Entscheidung zwischen den Alternativen wichtige Impulse zu einem selbständigen Problemlösungsverhalten.

Neben den genannten grundsätzlichen Empfehlungen ist es erfahrungsgemäß sehr hilfreich, wenn der Berater zwischendurch den Stand des Gesprächs in einigen Sätzen knapp zusammenfaßt und falls erforderlich weitere wichtige Informationen einbringt. Dies sollte allerdings nur an solchen Stellen geschehen, an denen ein derartiges Eingreifen für den Fortgang des Entscheidungsprozesses förderlich ist.

4.4.3.3. Bewertung der Lösungsalternativen und Entscheidung

Erst in diesem Schritt ist gemeinsam zu erarbeiten, welche der entwickelten Lösungen realisiert werden soll. Gerade die Trennung zwischen dem Aufstellen von Lösungsalternativen und deren Evaluation spielt für kreative Entscheidungsprozesse eine erhebliche Rolle (z.B. bei der Technik des „brainstorming“). In dem hier vorliegenden Zusammenhang ergeben sich dabei folgende Vorteile (vgl. NEUBAUER 1977):

- (1) Die unmittelbare Bewertung von Vorschlägen führt unweigerlich zu einem „Verteidigungsklima“, d.h. der Vorschlag ist zu diesem Zeitpunkt noch mit der Person assoziiert, die ihn entwickelte. Eine negative Kritik muß daher im allgemeinen als Angriff auf die eigene Person wahrgenommen werden, zumindest sieht sich der Betreffende veranlaßt, seinen Vorschlag zu verteidigen. Bei einer Diskussion in Gruppen artet eine solche Auseinandersetzung häufig in einen Prestigekampf einzelner Mitglieder aus, der eine gemeinsame Entscheidungsfindung erheblich behindert oder sogar blockiert. Der Beziehungsaspekt wird gegenüber dem Inhaltsaspekt überwertig.
- (2) Bei der Sammlung von Meinungen ohne gleichzeitige Bewertung braucht man nicht mit Angriffen zu rechnen, man kann daher ohne Bedenken seine Ideen aussprechen. Besonders gegenüber einem Experten pflegt man eher zurückhaltend zu sein und ihm die Ausarbeitung von Vorschlägen zu überlassen.
- (3) Eine fehlende bzw. aufgeschobene kritische Bewertung gestattet es, auch zunächst weniger realistische Lösungen (z.B. Wunschvorstellungen) zu äußern, die für eine kreative Bewältigung wertvolle Hinweise geben können.

Die gemeinsame *Evaluation* der verschiedenen möglichen Lösungen sollte nach rationalen Gesichtspunkten erfolgen. Damit ist nicht gemeint, daß die persönlichen Neigungen, Interessen und Gefühle dabei keine Rolle zu spielen hätten. Vielmehr handelt es sich um sehr wesentliche Kriterien, die in die Erwägungen der Entscheidungsfindung als Argumente mit eingehen müssen. Die Bewertung der Handlungsalternativen nimmt man am besten

so vor, daß jeweils die *Konsequenzen der Realisierung einer Lösung* genau zusammengestellt und diskutiert werden. Hierbei sind insbesondere die Voraussetzungen (z.B. beim Problem eines Schulwechsels die Begabungsstruktur, aber auch Verkehrsverbindungen zu einer bestimmten Schule), die speziellen Anforderungen und die weiteren Folgen für den Lebensweg zu beachten.

In der Praxis hat sich das folgende Vorgehen gut bewährt: Man verwendet für jede Lösungsalternative ein eigenes Blatt und kennzeichnet es mit einem entsprechenden Stichwort. Dann teilt man es durch einen senkrechten Strich in zwei große Spalten, in die man einerseits die positiven und andererseits die negativen Konsequenzen der jeweiligen Handlungsmöglichkeit einträgt. Das Zusammenstellen dieser Punkte geschieht selbstverständlich gemeinsam mit dem Berater. Durch ein solches Vorgehen werden alle wichtigen Argumente in übersichtlicher Form erfaßt, so daß die zu treffende Entscheidung dem oben genannten Kriterium der „*Qualität*“ gerecht wird. Außerdem werden dabei die gemeinsam erarbeiteten Entscheidungsgrundlagen im wahrsten Sinne des Wortes „festgeschrieben“, d.h. es erfolgt eine schrittweise Festlegung in Richtung einer klaren Entscheidung, die auf einer beiderseitigen *Akzeptierung* beruht. Somit wird auch diesem zweiten Kriterium entsprochen.

Die eigentliche Entscheidung wird dann aufgrund der Bewertungsergebnisse für die einzelnen Handlungsalternativen getroffen. Dabei kann es durchaus vorkommen, daß man erst zu diesem Zeitpunkt einen umfassenden Überblick besitzt, der die Ableitung einer völlig neuen Lösung ermöglicht oder eine Strategie der Kombination von Alternativen günstiger erscheinen läßt. In diesem Fall wäre ein nochmaliges Durchlaufen des beschriebenen Entscheidungsweges erforderlich. Dies ist natürlich auch dann zu empfehlen, wenn sich wichtige Rahmenbedingungen geändert (z.B. Einführung neuer Ausbildungswege) oder andere Perspektiven ergeben haben. Grundsätzlich könnte man zwar die hier gekennzeichnete Gesprächssequenz beliebig oft wiederholen, doch ergibt sich rasch die Gefahr, daß die Ernsthaftigkeit der Bemühungen leiden wird (d.h. man hat sich gewissermaßen ohne Erfolg angestrengt).

Die beschriebene Vorgangsweise einer kooperativen Entscheidungsfindung ist besonders auch für die *Besprechung mit mehreren Personen* zu empfehlen. Hierbei ist allerdings zusätzlich mit Gruppeneffekten zu rechnen, die eine themenzentrierte Gesprächsführung erheblich behindern können (vgl. Bd. II, 3). Beispielsweise werden bei einem gemeinsamen Gespräch mit einem Schüler und dessen Eltern mit hoher Wahrscheinlichkeit Beziehungsprobleme mit eingebracht und aktualisiert, die eine fruchtbare Zusammenarbeit gefährden können, wenn andererseits auch gerade die ge-

meinsame Beratung von Schülern und Eltern oftmals eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg darstellt (vgl. NICKEL u.a. 1976).

Prinzipiell gelten auch bei einem Gruppengespräch die gleichen Empfehlungen, wie sie bereits für das Zweiergespräch entwickelt wurden. Zusätzlich sollte der Berater jedoch darauf achten, daß nach absolut fairen Spielregeln vorgegangen wird. Alle Gruppenmitglieder müssen in gleicher Weise Gelegenheit haben, ihre Meinungen und Vorschläge ungehindert einbringen zu können. Aus diesem Grunde ist die *Zurückstellung jeder Art von Bewertung* unerlässlich, um unter diesen Bedingungen ein sachliches Gespräch zu gewährleisten. Der Gesprächsleiter hat daher vorsichtshalber bereits am Anfang der Besprechung einen diesbezüglichen Vorschlag zu unterbreiten und die Akzeptierung aller Beteiligten einzuholen (z.B. „Wir sollten zunächst die verschiedenen Möglichkeiten durchsprechen und dann erst überlegen, was am besten zu tun ist!“). Selbstverständlich muß sich der Berater selbst ebenfalls streng an seine Regeln halten, da er gerade in einer Gruppensituation durch die Position des Experten stark als Modellperson wirkt.

Literaturempfehlung

- BOMMERT, H.: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Kohlhammer, Stuttgart 1977.
- MINSEL, W.-R.: Praxis der Gesprächspsychotherapie. Böhlau, Wien 1974.
- MUCCHIELLI, R.: Das nicht-direktive Beratungsgespräch. Müller, Salzburg 1969.
- NEUBAUER, W. F.: Beratung bei Konfliktsituationen. In: W. F. NEUBAUER u. N. GAST, Analyse psychosozialer Konflikte in der Schulklasse (Studienbrief 10 des Fernstudienlehrgangs „Ausbildung zum Beratungslehrer“). DIFF, Tübingen 1978.
- NICKEL, H., BONN, R. u. H.-J. FENNER: Das klientenzentrierte Beratungsgespräch. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.

4.4.4. Verhaltensmodifikation in der Schulberatung und förderungsdiagnostische Maßnahmen

4.4.4.1. Entscheidungsfelder der Schulberatung

Wenn im Rahmen der Schulberatung Methoden der Verhaltenmodifikation angewendet werden, dann möchte der ratsuchende Lehrer in der Regel zunächst die Änderung eines pädagogisch unerwünschten Zustandes erreichen. Dabei gehen Berater und ratsuchender Lehrer davon aus, daß die

erwünschte Änderung durch pädagogische, nicht aber durch institutionelle (schulorganisatorische) oder allein durch außerschulische Maßnahmen herbeigeführt werden soll.

Pädagogisch unerwünschte Zustände liegen immer dann vor, wenn einzelne oder mehrere Schüler die Verhaltenserwartungen (oder Verhaltensanforderungen) der Schule nicht oder in nicht ausreichendem Maße erfüllen (vgl. SCHWARZER u. SCHWARZER 1977a, TIEDEMANN 1977). Die schulischen Verhaltenserwartungen beziehen sich vor allem auf zwei Bereiche:

- a) das Leistungsverhalten,
- b) das Lern- und Sozialverhalten.

Häufig beeinflussen sich beide Bereiche wechselseitig. Das kann im Falle von pädagogisch unerwünschtem Verhalten zu einem klassischen „Teufelskreis“ führen, wie Abbildung 31 zeigt:

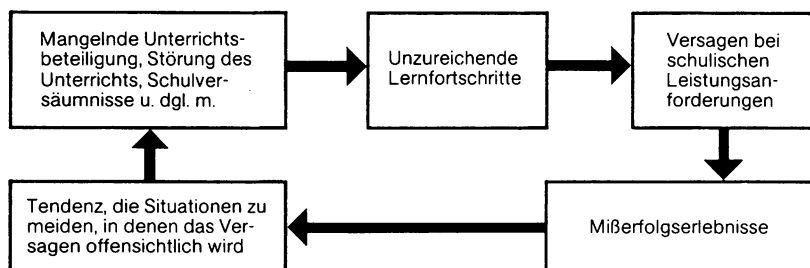


Abbildung 31: Zusammenhang zwischen Leistungsversagen und Störungen des Lernverhaltens.

Werden nun in einem oder in beiden der genannten Bereiche Diskrepanzen zwischen beobachtetem und gefordertem (bzw. erwünschtem) Schülerverhalten festgestellt, neigt man sehr leicht dazu, die Ursache für diesen Zustand (fast ausschließlich) in Eigenschaften der Schüler zu suchen und - dank einer Diagnostik entsprechenden Zuschnitts - in der Regel auch zu finden. Dementsprechend sind im pädagogischen Sprachgebrauch sehr viele Termini üblich, die von dieser eingegrenzten Sichtweise ausgehen und ihr damit auch wieder Vorschub leisten (z.B. Lernschwäche, Lernbehinderung, Verhaltensstörung, Legasthenie). Viel seltener und weniger gebräuchlich sind dagegen Begriffe, bei denen man nicht schon von vornherein auf eine individuelle Ursachenzuschreibung festgelegt ist, sondern die den gesamten Zustand erfassen und der Komplexität seiner Bedingungen Rechnung tragen. Ein solcher Begriff wäre etwa der der schulischen (Lern-, Leistungs-, Verhaltens-) *Schwierigkeiten* (vgl. SCHWARZER u. SCHWARZER 1977a sowie Kap. 3 in diesem Band).

Die verschiedenen Sichtweisen und *Erklärungsansätze schulischer Schwierigkeiten* bestimmen nun auch unterschiedliche Maßnahmen oder Entscheidungen zur Überwindung des pädagogisch unerwünschten Zustandes. Die beiden konträren Konzepte zur Erklärung und Behebung von normabweichendem Verhalten werden als „Medizinisches Modell“ und „Interaktionsmodell“ bezeichnet (vgl. Kobi 1977a, Kornmann 1978a). Werden die Probleme -gemäß dem *Medizinischen Modell*- nur auf individuelle Merkmale der Schüler zurückgeführt, dann bieten sich zu ihrer Beseitigung - je nachdem, ob man die Merkmale für beeinflussbar hält oder nicht - Maßnahmen im Sinne des folgenden Schemas an (vgl. Tab. 9).

Theoretische Annahmen	Störungen des Leistungsverhaltens	Störungen des Lern- und Sozialverhaltens
Störungen weitgehend beeinflussbar	Trainingsprogramme und remedialer Unterricht, z. B. in Förder- und Stützkursen oder durch private Nachhilfestunden	Psychotherapie, oft auch mit medikamentöser Unterstützung
Störungen weitgehend unbeeinflussbar	Umschulung in eine Klasse, Schulstufe oder Schularart mit niedrigeren Leistungsanforderungen	Ausschulung oder Umschulung in spezielle Klassen, Schulen oder Heime für Verhaltensgestörte oder Schwererziehbare

Tabelle 9: Systematik von Entscheidungen aufgrund des Medizinischen Modells.

Andere Maßnahmen sind jedoch erforderlich, wenn - gemäß dem *Interaktionsmodell*- auch die außerindividuellen Bedingungen der Schwierigkeiten mit berücksichtigt werden (vgl. Abb. 32).

Neben den organischen (oder individuellen) Bedingungen lassen sich dabei zwei große Komplexe voneinander unterscheiden: schulische und außerschulische Einflüsse (vgl. Bd. II, 1.1 u. 5.4.1; Bd. III, 1.4).

4.4.4.2. Das Handlungsmodell der pädagogischen Verhaltensmodifikation

Formal läßt sich der Einfluß des Lehrers auf das Schülerverhalten durch die bekannte Verhaltensgleichung von Kanfer, dem sog. Kanfer-Schema (vgl. Bayer 1974), beschrieben:

$$S \rightarrow O \rightarrow R \rightarrow K_1 \rightarrow K_2$$

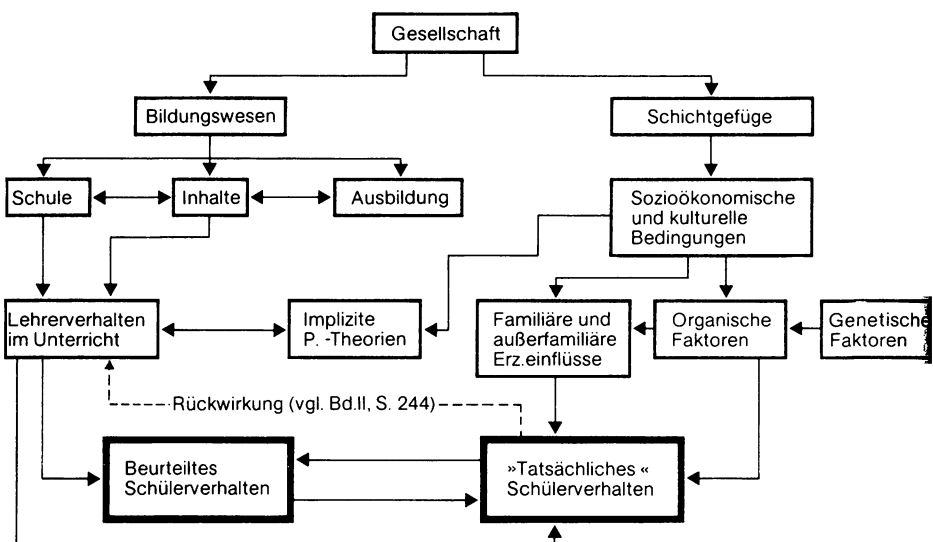


Abbildung 32: Bedingungsgefüge schulischer Lern- und Verhaltensschwierigkeiten im Sinne des Interaktionsmodells (nach Kornmann 1978b).

Dabei bedeuten:

R = *Reaktion*; gemeint sind alle in einer konkreten Situation beobachtbaren Verhaltensweisen eines bestimmten Individuums.

S = *Stimulus*; gemeint sind alle außerindividuellen Bedingungen, die das Auftreten von R auslösen können.

K₁ = *Konsequenz*; gemeint sind alle Ereignisse, die das Individuum als Konsequenz seines vorangegangenen Verhaltens (R) bewußt oder unbewußt wahrnimmt. Angenehm erlebte Konsequenzen erhöhen die Auftretenswahrscheinlichkeit von R und werden daher als Verstärker bezeichnet, nicht wahrgenommene und/oder als unangenehm empfundene Konsequenzen (Bestrafungen) mindern die Auftretenswahrscheinlichkeit von R.

K₂ = *Kontingenz*; gemeint ist vor allem die Häufigkeit und Regelmäßigkeit, mit der K₁ auf R folgt. So führt beispielsweise eine ständige und kontinuierliche Verstärkung zum schnellstmöglichen Aufbau neuer Verhaltensweisen; für eine möglichst dauerhafte Ausbildung von Verhaltensweisen sind dagegen unregelmäßige Verstärkungspläne besonders gut geeignet (vgl. Bd. II, 6.1.3).

O = *Organismus*; die sogenannten „organismischen Variablen“ sind entweder direkt beobachtbare Merkmale oder als existent vermutete Eigenschaften (= hypothetische Konstrukte) des Individuums. Sie sollen erklären, warum bei gleichem Stimulus (S) verschiedene Individuen mit unterschiedlichem Verhalten (R) reagieren und warum bei verschiedenen Individuen gleiche Konsequenzen (K₁) und Kontingenzen (K₂) unterschiedlich wirken (vgl. Bd. I, 1.2.3).

Aus dieser Verhaltensgleichung ergeben sich im Falle pädagogisch unerwünschten Schülerverhaltens folgende Rückschlüsse auf das Lehrerverhalten:

- Der Lehrer hat zu wenig Bedingungen geschaffen, die pädagogisch erwünschtes Verhalten ermöglichen.
- Er hat pädagogisch erwünschtes Verhalten nicht angemessen verstärkt, wenn es auftrat.
- Er ließ Bedingungen eintreten, die pädagogisch unerwünschtes Verhalten ermöglichen.
- Angenehm erlebte Konsequenzen des unerwünschten Verhaltens hat er nicht wirksam unterbunden.

Alle vom Lehrer - zumindest teilweise - beeinflussbaren Bedingungen und Konsequenzen erwünschten wie unerwünschten Schülerverhaltens können hier natürlich nicht aufgeführt werden. Wir müssen uns daher auf die allgemeine Darstellung einiger wichtiger, relativ gut erforschter Aspekte beschränken (vgl. BRUNNER 1977).

4.4.4.3. Ansätze zur Erklärung und Überwindung schulischer Schwierigkeiten

(1) Strenge der Anforderungen und Beurteilungen

Übersteigerte Leistungs- und Verhaltensanforderungen an die Schüler sind eine wesentliche Bedingung für schulische Schwierigkeiten. Im Zusammenhang damit ist auch die Leistungs- und Verhaltensbeurteilung zu sehen, sie wirkt als *Konsequenz* der vom Lehrer wahrgenommenen Verhaltensweisen seiner Schüler. In der Regel erfahren Schüler, die die gestellten Anforderungen nicht erfüllen, negative Konsequenzen in Form von Tadel und schlechten Noten.

Trotz vereinheitlichter Lehrpläne für jeweils gleiche Schulstufen und Schularten unterscheiden sich Lehrer, die leistungsgleiche Klassen unterrichten, oft erheblich bezüglich der Verhaltensanforderungen und Beurteilungskriterien. Zahlreiche Untersuchungen zeigten, daß gleiche Leistungen von verschiedenen Lehrern höchst unterschiedlich bewertet werden (vgl. INGENKAMP 1971/76). Somit hängt es oft allein vom Beurteilungssystem des jeweiligen Lehrers ab, ob ein bestimmter Schüler als „lernschwach“ oder als durchaus noch unauffällig eingestuft wird. Hinzu kommt, daß in den einzelnen Fächern unterschiedlich streng benotet wird (vgl. 2.4.3). Die strengsten Beurteilungskriterien (und somit die meisten Versager) gibt es – in der Grundschule – im Fach Deutsch (KEMMLER 1967). Weiterhin wurde nachgewiesen, daß Lehrer bei der Leistungsbeurteilung von zusätzlichen Informationen über den Schüler (wie z. B. soziale Herkunft, äußere Erscheinung, Leistung in anderen Fächern, leistungsunabhängiges Verhalten) systematisch beeinflusst werden (vgl. NICKEL u. WIECZKOWSKI 1974/78). Diese Informationen prägen offensicht-

lich bestimmte Verhaltenserwartungen, die in das Urteil mit einfließen (vgl. BROPHY u. GOOD 1976, KLEBER 1976, ROSEMAN 1978a).

Viele schulische Verhaltens- und Leistungsprobleme ließen sich also allein schon dadurch vermeiden, daß der Lehrer seine Anforderungen und Beurteilungskriterien revidiert.

(2) Steuerung der Interaktionsprozesse

In engem Zusammenhang mit den Verhaltensanforderungen und -beurteilungen ist die Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktionen zu sehen. Sie geht zu wesentlichen Teilen vom Lehrer aus, auch wenn man entsprechende Rückkoppelungsprozesse zwischen Lehrern und Schülern berücksichtigt (vgl. NICKEL 1976, ROSEMAN 1978a u. Bd. II, 5.4.1). Die Art der Steuerung kann entscheidend für das Auftreten, aber auch Zurückgehen schulischer Schwierigkeiten sein.

BROPHY u. GOOD (1976) haben zu diesem Problem eine Fülle empirischer Untersuchungen mit sehr deutlichen Resultaten zusammengetragen. Sie zeigen, daß gewisse Schüler aufgrund bestimmter sozialer und biologischer Merkmale bei der Lehrer-Schüler-Interaktion oft systematisch bevorzugt oder benachteiligt werden. Schüler, denen der Lehrer nicht viel zutraut, erhalten beispielsweise weniger Hilfen bei Lösungsversuchen, werden weniger in das Unterrichtsgeschehen einbezogen und seltener für positive Beiträge gelobt als Schüler, von denen der Lehrer eine gute Meinung hat. Viele schulische Probleme entstehen somit durch ungünstige Interaktionsformen bzw. werden durch sie verstärkt.

Durch entsprechende Änderungen des Lehrerverhaltens müßten Interaktionsformen herbeigeführt werden, die das Auftreten von Schulschwierigkeiten minimalisieren und bereits vorhandene bzw. anderweitig bedingte Störungen eher reduzieren als verstärken.

(3) Auswahl und Vermittlung der Lehrinhalte

Man wird auch dann Leistungs- und Verhaltensprobleme erwarten müssen, wenn die Lehrinhalte für die betreffenden Schüler nicht interessant sind und von ihnen entweder als zu leicht oder zu schwer empfunden werden. Der Grad der Schwierigkeit hängt eng zusammen mit den Vorkenntnissen der Schüler und ihren Fähigkeiten, neue Lehrinhalte kognitiv zu strukturieren (vgl. Bd. III, 2.2 u. 2.3). Viele schulische Probleme könnten vermieden bzw. reduziert werden, wenn die Lehrer die Interessen und kognitiven Voraussetzungen der Schüler bei der Auswahl und gegebenenfalls bei der Differenzierung der Lehrinhalte (vgl. Bd. III, 2.4) angemessen berücksichtigen würden.

Zweifelloos begünstigt auch die methodische Gestaltung des Unterrichts das Auftreten pädagogisch erwünschten wie unerwünschten Schülerverhaltens in hohem Maße. So kommt es bei der Vermittlung der Lehrinhalte besonders darauf an, Formen zu finden, welche für die Schüler interessant und verständlich sind und die ihnen so viele Hilfen wie nötig, aber auch so viele Anreize zur selbsttätigen und kooperativen Aneignung wie möglich bieten (vgl. Bd. III, 1.3 u. 2.5).

4.4.4.4. Praxisbegleitende Beratung bei pädagogischen Interventionsmaßnahmen

(1) Zur Notwendigkeit praxisbegleitender Beratung

Für einen Lehrer ist es nicht leicht, sich selbst als veränderbare Bedingung unerwünschten Schülerverhaltens zu verstehen und sich dementsprechend zu kontrollieren. Die Gründe dafür sind sicher vielschichtig. Hier können nur einige Aspekte angedeutet werden:

- Aufgrund tiefenpsychologisch deutbarer Abwehrmechanismen oder sozialpsychologisch erklärbarer Tendenzen zur Vermeidung von kognitiver Dissonanz (FESTINGER 1957) wehren sich viele Lehrer dagegen, sich selbst als (Mit-)Verursacher unerwünschter Zustände in Betracht zu ziehen. Dieser Mechanismus dürfte umso stärker sein, je geringer die fachliche Kompetenz zur Verhinderung schulischer Problemsituationen ist (vgl. Bd. II, 2.5).
- Bedingt durch Defizite in der Forschung und in der Lehrerbildung mangelt es dem Lehrer an geeigneten Methoden zur Selbstkontrolle des Lehrerverhaltens im Unterricht bzw. an einer unvoreingenommenen Rückmeldung (vgl. NICKEL 1976 u. 1978 sowie Bd. II, 5.4.1.3).
- Ebenfalls bedingt durch Mängel in der Lehrerbildung kennen viele Lehrer zu wenig Möglichkeiten, ihr Verhaltensrepertoire - wenn notwendig - zu erweitern und ihre Verhaltensweisen zielbezogen einzusetzen.
- Die pädagogische Kompetenz zur Verhinderung schulischer Problemsituationen erscheint in einem hierarchisch aufgebauten Schulsystem deshalb nicht als so dringend erforderlich, weil sich hier Störungen und Schwierigkeiten - wie eingangs gezeigt - auch durch schulorganisatorische Maßnahmen (Selektionen) beheben lassen.

Angesichts dieser Situation ist bei vielen konkreten Problemen in der Schule die Hilfe eines Beraters notwendig. Ein entsprechendes Organisationsmodell für Verhaltensmodifikation im pädagogischen Feld hat jüngst SELG (1977) vorgelegt.

(2) Praktische Aufgaben des Beraters im Rahmen der pädagogischen Verhaltensmodifikation

Der Ablauf pädagogischer Interventionen bei schulischen Schwierigkeiten

soll in einem Flußdiagramm veranschaulicht werden (vgl. Abb. 33). Dabei kommen dem Berater für Interventionsmaßnahmen folgende Aufgaben zu.

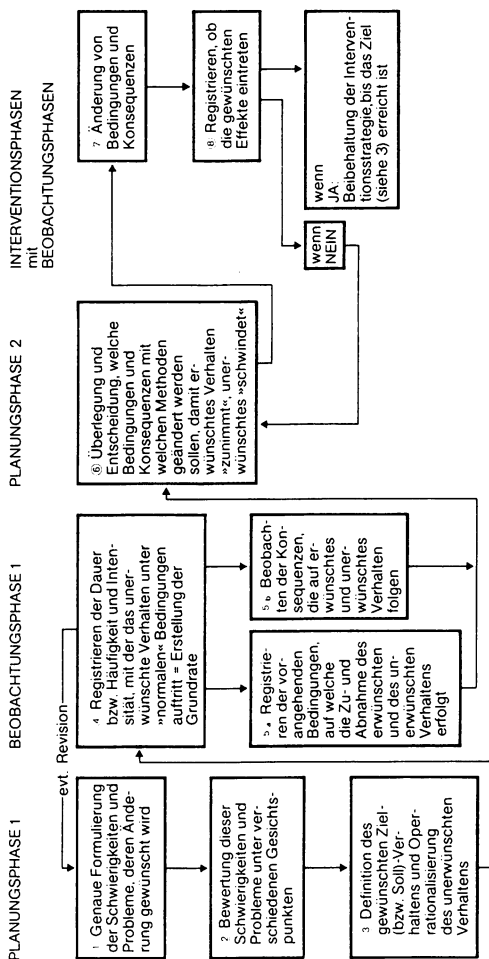


Abbildung 33: Ablaufschema pädagogischer Interventionen bei schulischen Schwierigkeiten (nach KORNMAN 1978b).

Zu 1: Der Berater unterstützt den Lehrer bei der Verbalisierung und exakten Formulierung der Schwierigkeiten, Probleme und Änderungswünsche, hält sich aber mit eigenen Vorschlägen zunächst weitgehend zurück (vgl. 4.4.3.1).

Zu 2: Bei der Bewertung von Schwierigkeiten konnte der Berater unter Umständen andere, weniger strenge Beurteilungskriterien zur Diskussion stellen oder andere

Prioritäten vorschlagen. Manche Probleme (z.B. Kaugummikauen eines Schülers, das das Wertsystem des Lehrers verletzt) lösen sich dadurch, daß man die entsprechenden Verhaltensweisen fortan toleriert und nicht mehr als änderungsbedürftig ansieht, anstatt auf sie mahnend und drohend einzugehen, wodurch erst recht pädagogisch unerwünschte Situationen hervorgerufen werden (Unterbrechung des Unterrichts durch die Ermahnung, Verärgerung des Schülers, frustriertes Reagieren des Schülers, erneute Verärgerung des Lehrers über die Reaktion des Schülers usw.).

Zu 3: Vielen Lehrern fällt es sehr schwer, beobachtetes Schülerverhalten direkt zu beschreiben und dabei bevorzugt Verben zu verwenden. Statt dessen neigen sie dazu, die Beobachtungen unter Rückgriff auf ihre implizite Persönlichkeitstheorie über die Schüler (vgl. HOFER 1969, ULICH u. MERTENS 1973) zu interpretieren. Bei solchen Interpretationen werden vorwiegend Adjektive und Substantive verwendet. Um aber Verhaltensänderungen nachweisen zu können, müssen die Beobachtungen pädagogisch unerwünschter *Ist-Zustände* sowie die Vorstellungen von pädagogisch erwünschten *Soll-Zuständen operationalisiert* werden, d.h. es müssen Verhaltenskategorien erstellt werden. Sie sind Voraussetzung dafür, daß sich Dauer bzw. Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen objektiv registrieren lassen. Beispiele für die Umwandlung pauschaler Charakterisierungen in registrierbare Verhaltenseinheiten finden sich etwa bei PERREZ, u.a. (1974, S. 10) oder RIEDEL (1976, S. 162). Für Pädagogen, die in der Beschreibung von Verhaltensweisen ungeübt sind, ist die Hilfe, zumindest aber die Supervision eines entsprechend geschulten Beraters bei der Erstellung solcher Verhaltenskategorien praktisch unerlässlich.

Zu 4, 5 und 8: Der Lehrer ist durch seinen Unterricht in der Regel so stark beansprucht, daß er sein Verhalten selbst nicht oder nur unvollkommen beobachten kann. Daher ist es erforderlich, daß diese Aufgabe der Berater (z.B. Beratungslehrer oder Schulpsychologe) bzw. ein entsprechend geschulter Beobachter wahrnimmt.

Zu 6: Wie oben schon erwähnt, fehlen vielen Lehrern die erforderlichen Kenntnisse darüber, wie sie im Unterricht günstige Bedingungen und Konsequenzen für erwünschtes Schülerverhalten praktisch realisieren können. Ein entsprechend ausgebildeter Berater muß daher die erforderlichen Hinweise geben können.

(3) Förderungsdiagnostik und pädagogische Verhaltensmodifikation

Das in Abbildung 33 dargestellte Vorgehen läßt die wesentlichen Merkmale der Förderungsdiagnostik erkennen.

Die diagnostischen Daten werden unmittelbar pädagogischen Situationen entnommen und auch direkt auf pädagogisches Planen und Handeln bezogen (vgl. BARKEY 1975a, 1977). Sie geben unmittelbare Hinweise für die Förderung der Schüler und werden nicht zur schulorganisatorischen Selektion „unbequemer“ Schüler verwendet (vgl. KOBİ 1977b). Diagnostische und praktische Tätigkeit bilden bei der unterrichtlichen Förderung eine funktionale Einheit (vgl. MUNZ u. SCHOOR 1975). Die zeitliche und organisatorische Trennung zwischen Diagnose und nachfolgenden Maßnahmen ist somit hier aufgehoben, vgl. dagegen 2.6.

Gegenstand einer solchen Diagnostik sind Verhaltensweisen und Situationen (Zustände, engl. „states“), die im Sinne pädagogischer Zielsetzungen verändert werden

sollen, nicht aber Persönlichkeitsmerkmale von Schülern, die als zeitlich stabil und von Situationen relativ unbeeinflussbar gelten (Eigenschaften, engl. „traits“). Als bevorzugte Methoden dienen *direkte Beobachtungen* zur Erfassung konkreter Verhaltensweisen und deren situativen Rahmenbedingungen, nicht aber psychodiagnostische Verfahren (Tests), bei denen situative Einflüsse isoliert oder vernachlässigt werden (vgl. NEUMANN 1974, KRETSCHMANN 1975).

Das einer solchen Diagnostik zugrundeliegende Bezugssystem ergibt sich aus individuell gestalteten pädagogischen Zielen (lehrziel- bzw. kriteriumsorientierten Messungen), nicht aus interindividuellen Vergleichsnormen (norm- oder bezugsgruppenorientierten Messungen); vgl. FRENZ u.a. (1973). Dieses Konzept ist im Hinblick auf die Behandlungsmöglichkeiten schulischer Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten durchaus evident, wenngleich die Bedeutung individueller Merkmalsunterschiede nicht unterschätzt werden darf (vgl. auch Abb. 32). Ansätze in anderen Bereichen, etwa der Begabungs- und Bildungsförderung (vgl. 5.2 u. 5.3), haben zwar neuerdings die Annahme eines starren Zusammenhangs zwischen individueller Merkmalsdifferenzierung und pädagogischer bzw. sozio-kultureller Beeinflussbarkeit aufgegeben, kaum jedoch ernsthaft den Tatbestand interindividueller Differenzen (z.B. im Lerntempo oder bezüglich kognitiver Fähigkeiten) in Frage gestellt. Das Interaktionsmodell könnte hier die gemeinsame theoretische Bezugsbasis zur Erklärung von Begabungs- und Bildungsunterschieden einerseits und für Interventionsmaßnahmen bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten andererseits sein.

Literaturempfehlung

- BRAUN, P.: Verhaltenstherapeutische Diagnostik. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978.
- LORENZ, R., MOLZAHN, R. u. F. TEEGEN: Verhaltensänderung in der Schule – Systematisches Anleitungsprogramm für Lehrer. Rowohlt, Reinbek 1976.
- MINSEL, W.-R. u. I. HINZ: Therapeutische Interventionen im Bereich der Schule. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978.
- SCHWARZER, C. u. R. SCHWARZER: Praxis der Schülerbeurteilung. Kösel, München 1977.

5. Begabungs- und Bildungsförderung

5.1. Bildungsdefizite

5.1.1. Verteilung der Bildungschancen

Die Bedeutung der Umweltanregungen für den Bildungserfolg steht außer Zweifel. Fehlt Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu vielfältigen Erfahrungen, so ist eine defizitäre kognitive Entwicklung die wahrscheinliche Folge. Man spricht auch von *sozio-kultureller Deprivation*, wenn durch den Mangel an geeigneten Bildungsangeboten eine Einschränkung der Lerngelegenheiten vorliegt. Zum Einfluß der familiären Umwelt auf das individuelle Lernverhalten von Schülern vgl. Bd. III, 1.4.1.

Eine besondere Beachtung hat in diesem Zusammenhang der *Sozialstatus des Elternhauses* erlangt. So hat eine Reihe von Untersuchungen ergeben, daß bei ungünstigeren sozio-ökonomischen Verhältnissen auch die kognitiven Leistungen geringer werden (vgl. dazu OEVERMANN 1969/76, FERDINAND 1973, KRAPP 1973). Abbildung 34 gibt dafür ein Beispiel; bei der Einschulung liegt die Intelligenz um so tiefer, je niedriger die berufliche Einstufung des Vaters ausfällt.

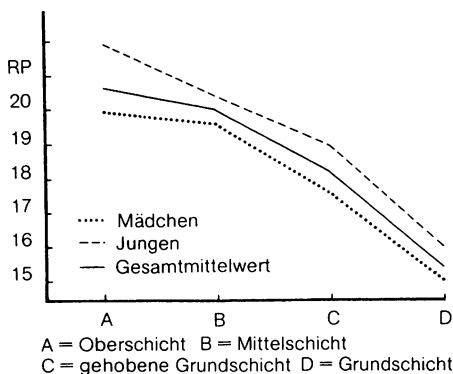


Abbildung 34: Intelligenztest-Mittelwerte (Rohpunktleistung) in Abhängigkeit vom Sozialstatus (n. FERDINAND 1973, S. 204).

Die hier sichtbar werdenden Bildungsdefizite, die ihren Ursprung in familiären Entwicklungsbedingungen haben, setzen sich in der Schule fort. Dabei darf eine

Leistungsminderung sicherlich nicht einseitig den mangelnden Lernvoraussetzungen bei der Einschulung angelastet werden; in der Schule selbst sind durch unzulängliche didaktische Maßnahmen (z.B. ungenügende Individualisierung des Unterrichts), aber auch aufgrund der Beeinflussung des Lehrerurteils von der sozialen Herkunft des Schülers (PREUSS 1972, Ch. SCHWARZER 1977) Benachteiligungen nicht auszuschließen. Besonders kraß treten die Differenzen in den Bildungschancen beim Übergang zum Gymnasium vs. zur Hauptschule hervor (vgl. Abb. 35). Vergleicht man etwa die Gruppe der mittleren oder leitenden Angestellten und Beamten (Akademiker) mit der der Arbeiter, so wird deutlich, daß unter der Annahme einer zufälligen Verteilung genetischer Faktoren bei diesen Bevölkerungsgruppen Begabungen in sehr unterschiedlicher Weise ausgebildet werden.

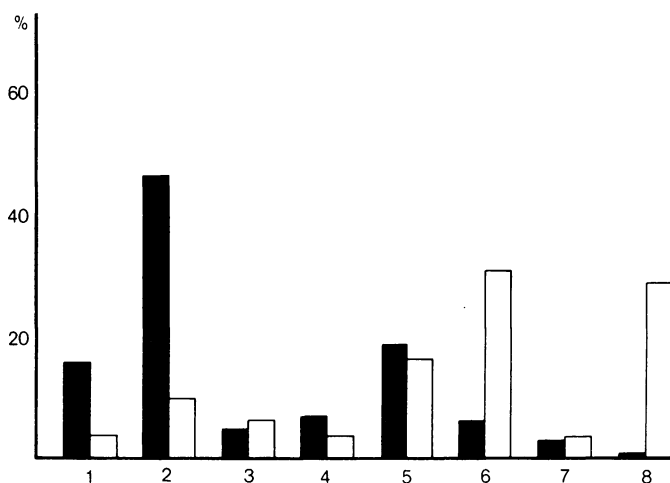


Abbildung 35: Sozio-ökonomischer Status und Bildungsteilhabe an Gymnasium (weiße Säulen) versus Hauptschule (schwarze Säulen) n. HELLER 1970, S. 205.

Nun darf der mit dem Sozialstatus verbundene Abfall schulischer Leistungseffizienz nicht ausschließlich als Ergebnis eines abnehmenden Bildungsangebotes bzw. -interesses interpretiert werden, da die Begabung auch von der Erbausstattung des Menschen beeinflusst wird (vgl. Bd. I, 3.1.4.3). Vor allem aufgrund des Phänomens der *sozialen Siebung* (HEBERER u.a. 1970) ist eine Sortierung nach Erbmerkmalen in gewissen Grenzen durchaus anzunehmen. Allerdings läßt sich mit den gegenwärtig zur Verfügung stehenden Methoden nur sehr unzureichend abschätzen, wie hoch der Anteil der genetischen Varianz an der Gesamtvarianz ist (MERZ u. STELZL 1977).

Die Ungleichheit in den Bildungschancen tritt nicht nur bei bevorzugten bzw. benachteiligten Berufsgruppen hervor, sondern ebenso zwischen Staaten, Bundesländern, den Geschlechtern und sogar zwischen Religionsgemeinschaften und läßt sich in der Regel auf die unterschiedliche Effektivität der Bildungseinrichtungen bzw. auf divergierende Einstellungen und Normen zurückführen. Nach SCHIEFELE u. KRAPP (1973) bestehen solche Differenzen selbst bei der Teilnahme am Telekolleg in verschiedenen Gebieten Bayerns. Dabei wurde diese Möglichkeit des Lernens in der Absicht eingeführt, die Standortnachteile der Wohngegend auszugleichen. Die Autoren konnten jedoch umgekehrt „einen korrelativen Zusammenhang zwischen der jeweiligen Bildungsdichte in der Region und der Teilnahmebereitschaft am Telekolleg nachweisen“ (S. 59). Dieser Befund deckt sich mit der häufig bestätigten Beobachtung aus dem Bereich der Vorschulerziehung, daß gerade diejenigen Eltern das Bildungsangebot für ihre Kinder am wenigsten in Anspruch nehmen, die ihnen zu Hause die geringste Förderung zukommen lassen (können). Diese vorsichtige und teilweise sogar ablehnende Haltung erklärt sich u.a. häufig aus einem Mangel an Informationen über die verschiedenen Bildungsmöglichkeiten sowie aus dem Bewußtsein, selbst nicht genügend zum Helfen befähigt zu sein.

Unter Berücksichtigung einer Reihe von Untersuchungen und Erklärungsmodellen kommen SCHIEFELE u. KRAPP (1973, S. 62) zu dem Ergebnis, daß nicht genetische Bedingungen, sondern überwiegend sozio-kulturelle Einflußfaktoren dafür verantwortlich sind, daß schulrelevante Begabungen unterschiedlich gefördert werden. „Lernbereitschaft und -fähigkeit (d.h. die Möglichkeit, Begabung zu entfalten) hängen von Einflüssen ab, die früh im Leben eines Menschen wirken. Schichtenspezifische Wertorientierungen, Erziehungsmethoden, kognitive Faktoren und Leistungsmotivation, Umfang und Grad der erlernten semantischen und syntaktischen Strukturen, Vorbild und Imitationsgelegenheiten, Schulzielsetzungen etc. bedingen die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen, aber auch von Hemmungen und Barrieren. Die in frühen Erziehungsmilieus begonnene Diskriminierung wird fortgesetzt in einem selektiven Schulsystem.“

Wenn aufgrund von Chancenungleichkeit Lerndefizite entstehen, müssen sich diese als sog. *Begabungs- oder Bildungsreserven* wieder auffinden lassen. In einer umfangreichen Untersuchung konnte HELLER (1966, 1969b, 1970, 1973c) denn auch mit Begabungs- und Schuleignungstests durchschnittliche Reservequoten in der Hauptschule von 4,5% (Gymnasialeignungen) bzw. 10,5% (Realschuleignungen) ermitteln. Außerdem verfügte ein Viertel der untersuchten Realschüler über Gymnasialeignung. Weitere Aufschlüsse ergaben die soziale und regionale Verteilung der Begabungsreserven.

„Insgesamt offenbaren die Befunde eine beträchtliche Mädchenbegabtenreserve für Gymnasium und Realschule und eine überrepräsentative Handwerkerbegab-

bungsreserve für die Realschule bei in etwa schichtanteiligen Reservevorkommen der Arbeiter und Bauern (hier nur in den Landregionen) sowie der einfachen und mittleren Angestellten/Beamten. Die geringsten Reservequoten (wenigstens für den gymnasialen Bildungsweg) finden sich - erwartungsgemäß - in der Akademikerschicht. Die Konfessionsanteile sind ziemlich ausgeglichen, nur in den Landregionen ist die Katholikenreserve geringfügig überrepräsentiert“ (HELLER 1973c, S. 236).

5.1.2. *Schichtspezifischer Sprachgebrauch und kognitive Entwicklung*

Ungünstige Umweltbedingungen wirken sich im Bereich der Kognition vor allem durch eine Minderung bzw. andersartige Ausprägung der Wahrnehmungs-, Sprach-, Intelligenz- und Schulleistungen aus. Im folgenden wird auf die Sprach- und die damit zusammenhängenden Begabungsdefizite näher eingegangen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß Umweltfaktoren nicht nur die kognitive Entwicklung beeinträchtigen, sondern in der Regel auch zu inadäquaten affektiven und psychomotorischen Verhaltensweisen führen (vgl. 3.4 sowie KLAUSMEIER u. RIPPLE 1974).

Der Einfluß der Sozialschicht auf die Sprachentwicklung ist bereits relativ früh erkannt (HETZER 1929, MCCARTHY 1930) und in einer Reihe von nachfolgenden Untersuchungen bestätigt worden (vgl. dazu LÜCKERT 1969/72, OEVERMANN 1969/76, NICKEL 1975a). In neuerer Zeit hat vor allem BERNSTEIN (1967) mit seiner These vom Zusammenhang zwischen sozio-kulturell bedingten Formen des Sprachgebrauchs und dem Lernerfolg der Diskussion neue Impulse gegeben und damit die Bildungsbemühungen der letzten 10 bis 15 Jahre entscheidend beeinflußt (vgl. Bd. II, 1.4).

Aufgrund der Analyse von sozio-kulturellen Determinanten des Lernens stellt BERNSTEIN (1964, 1967) *zwei Formen des Sprachgebrauchs* heraus, die auf verschiedene Weise die Verbindung zur Umwelt herstellen. Während die Angehörigen der Mittelschicht ihre differenzierten Sozialbeziehungen überwiegend mittels eines *elaborierten bzw. formalen Kodes* abwickeln, bedient sich die Unterschicht des *restringierten bzw. öffentlichen Kodes*, der sich vor allem durch grammatisch einfache Strukturen sowie durch eine weitgehend starre und enge Festlegung in der Wortwahl und den Satzmustern auszeichnet. Er eignet sich mehr für die konkrete Beschreibung als für die sprachliche Darstellung analytischer und abstrakter Gedankengänge. Wenn auch die Methoden, Ergebnisse und Folgerungen BERNSTEINS in vielfacher Hinsicht kritisiert werden müssen (vgl. Bd. II, 1.4 sowie DITTMAR 1973), so bleibt zumindest festzuhalten, daß die *Schule für die Kinder des Sprachmilieus der Unterschicht eine Barriere* bzw. Benachteiligung darstellt, denn die Sprache des Unterrichts ist die der Mittelschicht, und schulisches Lernen erfolgt fast ausschließlich verbal. Einschränkend muß allerdings gesagt werden, daß kein direkter Kausalzusammenhang zwischen Sprache

und Kognition angenommen werden darf (vgl. HELLER 1976b). Auch HERMANN (1972) weist auf Untersuchungsbefunde hin, die zu einer gewissen Vorsicht hinsichtlich einer zu starken Verallgemeinerung der Bedeutung des Sprachmilieus mahnen (vgl. ausführlicher Bd. II, 1.4).

Stellvertretend für eine Vielzahl von Befunden zur *Sprachbarrierentheorie* seien im folgenden zwei Untersuchungen angeführt. So konnte FERDINAND (1969) an IQ-äquivalenten Schülern aus der Oberschicht und der Grundschrift den Einfluß des Sozialstatus auf die Schulleistungen am Ende der zweiten Klasse aufzeigen. Trotz vergleichbarer Intelligenz traten in den sprachintensiven Fächern erhebliche Leistungsunterschiede zuungunsten der Kinder aus der niedrigeren Sozialschicht auf (Lesetest: 6,8 vs. 16,7 Fehler; Rechtschreibtest: 10,2 vs. 18,0 Fehler). Dagegen unterschieden sich beide Gruppen nicht signifikant im Rechentest (10,0 vs. 9,7 Punkte). In einer neueren Untersuchung konnte SCHLEE (1977) die Benachteiligung von Unterschichtkindern infolge ihrer Verständnisschwierigkeiten im Unterricht nachweisen. Schüler des vierten Schuljahres sollten in graphischen Gebilden an bestimmten Stellen Zeichen setzen. Es kam also darauf an, die mündlich vorgetragene Instruktion zu verstehen. Entgegen den Annahmen von BERNSTEIN (1970), wonach sich die schichtspezifischen Sprachunterschiede nur in der Produktion, nicht aber im Verständnis des linguistischen Regelsystems zeigen würden, schnitten Mittelschichtkinder bei den Instruktionsaufgaben eindeutig besser ab. Die Mängel im Verstehen sprachlicher Anweisungen und Aufträge haben unmittelbare Auswirkungen auf den Schulerfolg, wie verschiedene Vergleiche von Korrelationen bestätigen.

Die Erkenntnisse über die aus der sozio-kulturellen Benachteiligung entstehenden Bildungsdefizite haben eine Reihe von umfassenden Förderungsaktivitäten ausgelöst (vgl. 5.3). Obwohl BERNSTEIN hier als einer der geistigen Wegbereiter genannt werden muß, wendet er sich selbst entschieden gegen den „Unfug mit der ‘kompensatorischen’ Erziehung“ (BERNSTEIN 1970). Den restringierten Kode, der zwar die Sprache der Arbeiterklasse beschreibt, möchte er jedoch nicht mit „linguistischer Deprivation“ gleichsetzen. Er sieht die Gefahr, daß der Kultur der Unterschicht eine geringere Bedeutung beigemessen wird und damit auch die niedrigere Erwartung des Lehrers an das Kind im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung wirken könnte (vgl. DUMKE 1977). Der Lehrer muß zunächst einmal dafür sorgen, daß sich das Kind in der schulischen Welt „zu Hause fühlt“. „Die Hinführung des Kindes zu den universalen Bedeutungen gesellschaftlich anerkannter Denkformen ist nicht ‘kompensatorische Erziehung’; es ist Erziehung“ (BERNSTEIN 1970, S. 19).

Literaturempfehlung

- HELLER, K.: Intelligenz und Begabung. Reinhardt, München 1976 (Kap. 2 u. 3).
LAWTON, D.: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung. Schwann, Düsseldorf 1973³.
OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart 1969, 1976¹⁰.

5.2. Beeinflußbarkeit von Eigenschaften und Fähigkeiten

5.2.1. Stabilität menschlicher Merkmale

Die offensichtlich vorhandenen Bildungsdefizite aufgrund sozio-kultureller Deprivation einerseits (vgl. 5.1) und die sich daraus ableitenden Forderungen nach gezielten Maßnahmen zum Ausgleich solcher Benachteiligungen andererseits (vgl. 5.3) werfen die Frage auf, inwieweit Eigenschaften und Fähigkeiten überhaupt beeinflußbar sind. Kann man eher von einer Stabilität oder von einer Variabilität psychischer Merkmale ausgehen? Schon aufgrund vielfältig bestätigter Erfahrungen, wonach sich individuelles Verhalten in der Regel weitgehend zutreffend voraussagen läßt, wird die relativ hohe Kontinuität im Entwicklungsverlauf sichtbar (vgl. HOFSTÄTTER 1971). So läßt sich auch aus den von BLOOM (1964/1971) zusammengestellten Ergebnissen verschiedener Längsschnittuntersuchungen zur intellektuellen Entwicklung - unter gewissen methodischen Vorbehalten - ablesen, daß die Korrelationen zwischen dem IQ auf einzelnen Altersstufen und der Intelligenz im Erwachsenenalter bis etwa zum achten oder zehnten Lebensjahr stark ansteigen, bis sich dann die (bis dahin deutlich zunehmende) IQ-Varianz, also die interindividuellen Merkmalsdifferenzen mehr und mehr stabilisieren. Diese Tendenz ist freilich nicht selten fehlinterpretiert worden (vgl. 5.2.2.1).

Ähnliche Ergebnisse haben Untersuchungen zur Entwicklung der Leistungsmotivation ergeben. Schon der Zehnjährige zeigt eine Leistungsorientierung, die sich in den weiteren Lebensjahren häufig nur unwesentlich ändert (vgl. Bd. I, 4.2.2). Allerdings sind andere Persönlichkeitsmerkmale weniger stabil. Hierzu gehört beispielsweise Aggressivität. So fanden KAGAN u. MOSS (1962) nur geringe bis mittlere Korrelationen zwischen dem Ausmaß an aggressivem Verhalten im Kindes- und Jugendalter einerseits und dem der Erwachsenen andererseits. Das gilt insbesondere für Mädchen, da diese wohl im Laufe des Sozialisationsprozesses entsprechend ihrer Rollenzuweisung lernen, aggressive Äußerungen und Handlungen zu vermeiden.

Für das Erwachsenenalter erstellte HOFSTÄTTER (1971) in Anlehnung an andere Untersuchungen Stabilitätsfunktionen für verschiedene menschliche Merkmale in Form von Kurven (vgl. Abb. 36). Auch hier weist die Intelligenz nicht nur die höchste Zuverlässigkeit bei kurzfristiger Testwiederholung auf, sondern bleibt auch über 20 Jahre hinweg ziemlich konstant, während etwa die Einstellungen sowohl bei kurzen als auch erst recht bei längeren Intervallen erheblichen Veränderungen unterworfen sind.

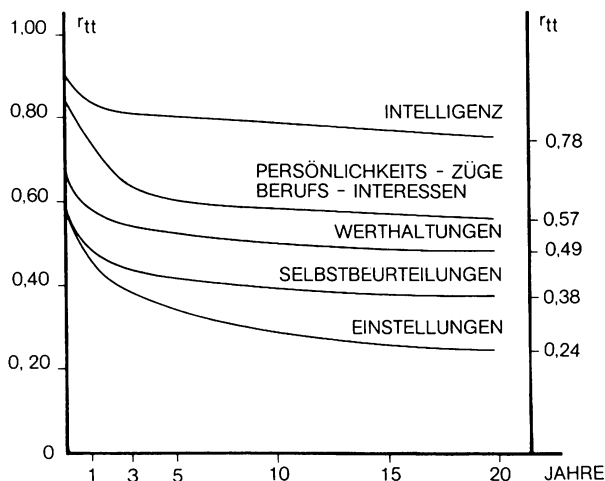


Abbildung 36: Stabilität menschlicher Merkmale (aus HOFSTÄTTER 1971, S. 123).

Je stabiler nun ein Merkmal ist, desto wichtiger dürfte die Frage nach den Möglichkeiten seiner Beeinflussung sein. Am Beispiel der Leistungsmotivation (oder anderer Merkmale) kann jedoch gezeigt werden, daß ihre Entwicklung von bestimmten Umwelt- bzw. Erziehungseinflüssen abhängt. Daher muß die Stabilität dieses Merkmals wohl so interpretiert werden, daß es nicht aufgrund von Erbanlagen schon frühzeitig festgelegt wird, sondern daß vielmehr die zu seiner Ausformung nötigen Entwicklungsbedingungen in der Regel konstant bleiben.

Bei der Intelligenz weisen dagegen empirische Belege auf eine größere Bedeutung der Anlagen bzw. auf eine kompliziertere Interaktion genetischer und peristatischer Faktoren hin. Dabei darf allerdings nicht unterstellt werden, daß nur erlernte, nicht vererbte Eigenschaften und Fähigkeiten verän-

derbar sind (vgl. KLAUER 1975, HELLER 1976b). Bereits die täglichen Erfahrungen des Lehrers bestätigen, wie dauerhaft erworbene Fehlverhaltensweisen häufig trotz aller pädagogischer oder gar therapeutischer Bemühungen sind. Andererseits kann auch eine Beeinflußbarkeit der Anlagen durch Interaktion mit der Umwelt angenommen werden. „Man darf sich von der Variabilität eines erbbedingten Merkmals offenbar keine zu engen Vorstellungen machen“ (HOFSTÄTTER 1971, S. 266).

Eine gewisse Einschränkung erfährt die Annahme einer Interaktion von Anlagen und Umwelt durch die von JENSEN (1969/1973) vertretene *Schwellentheorie*, wonach die Entwicklung der Intelligenz als in hohem Maße umweltresistent angesehen wird. Erst unterhalb einer gewissen Mindestanregungsschwelle können peristatische Faktoren zu erheblicher Benachteiligung führen. Die sehr restriktiven Ansichten von JENSEN zu der Frage, in welchem Ausmaß Intelligenz und Schulleistungen überhaupt veränderbar seien, haben jedoch erhebliche Kritik namhafter Psychologen, Erziehungswissenschaftler und Genetiker ausgelöst (vgl. SCHUSSER 1970).

5.2.2. *Variabilität im Entwicklungsverlauf der Intelligenz*

5.2.2.1. These von der Infantildetermination

Wie bereits dargestellt (vgl. Bd. I, 3.1.4.2), versuchte BLOOM (1971) den prozentualen Anteil der auf den einzelnen Altersstufen entwickelten Intelligenz zu bestimmen (vgl. auch NICKEL 1975b). Er wandelte die Korrelationskurven verschiedener Längsschnittuntersuchungen (vgl. Bd. I, S. 185: Abb. 19) in Analogie zur Entwicklung der Körpergröße und mit Hilfe der sog. Überlappungshypothese von ANDERSON (1939) in Wachstumskurven der intellektuellen Fähigkeiten um und kam zu der strittigen Schlußfolgerung, daß der IQ mit vier Jahren 50% und mit acht Jahren 80% der Höhe im Erwachsenenalter erreicht (zur Methodenkritik vgl. HOPF 1973, MERZ u. STELZI 1973, HELLER 1973, 1976b).

Die nachhaltige Resonanz auf diese BLOOMSche Aussage ist allerdings nur dann verständlich, wenn man gleichzeitig auch seine zweite These zur Intelligenzentwicklung berücksichtigt. Für ihn besteht ein Zusammenhang zwischen der herausgestellten Form einer negativ beschleunigten Wachstumskurve und der Möglichkeit einer Einflußnahme auf den Entwicklungsverlauf. Demzufolge ist die Auswirkung von Deprivation oder Anregung während des steilsten Anstiegs am größten und nimmt entsprechend dem langsameren Wachstum ab. Außerdem geht BLOOM (1971) noch von zwei weiteren Annahmen aus: So könne das Fehlen begünstigender Umwelteinflüsse zu irgendeiner Lebensperiode in einer anderen kaum wieder ausgeglichen werden, während einmal erfolgreiches Lernen später

selten verlorengelassen. Anhand mehrerer (bereits vorliegender) Längsschnittuntersuchungen über IQ-Veränderungen kommt BLOOM dann zu einer Schätzung des Langzeiteffekts extremer Umweltbedingungen von 20 IQ-Einheiten. Die hypothetische Verteilung dieser Punkte auf die verschiedenen Altersperioden geht aus Tabelle 10 hervor.

Altersperiode	Prozent der Erwachsenen-Intelligenz	Abweichung vom normalen Wachstum in IQ-Punkten			
		deprivierend reizarm	Normal	Besonders begünstigend	Differenz
0-4 Jahre	50	-5	0	+5	10
4-8 Jahre	30	-3	0	+3	6
8-17 Jahre	20	-2	0	+2	4
Gesamt	100	-10	0	+10	20

Tabelle 10: Hypothetische Auswirkungen unterschiedlicher Umweltbedingungen auf die Entwicklung der Intelligenz (n. BLOOM 1971, S. 83).

Extreme Umweltbedingungen während der ersten vier Lebensjahre sollen demnach die Entwicklung der Intelligenz um maximal 10 IQ-Punkte beeinflussen können, d.h. im Mittel um 2,5 pro Jahr. Zwischen 8 und 17 Jahren beträgt die mögliche Veränderungsspanne nur noch insgesamt 4 IQ-Punkte; das sind durchschnittlich 0,4 im Jahr. In den für den empirischen Nachweis dieser hypothetischen Werte herangezogenen Untersuchungen über die Auswirkungen von Reizmangel versus begünstigenden Umweltbedingungen sind jedoch fast alle beobachteten Werte höher als die erwarteten. So nahm beispielsweise in der bekannten Studie von SONTAG u.a. (1958) der IQ bei Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren bei niedriger Leistungsmotivation um 13 Einheiten ab und bei entsprechend hoher Ausprägung um 20 Punkte zu, während der von BLOOM erwartete Wert bei -5,1 bzw. +5,1 liegen müßte.

5.2.2.2. Möglichkeiten der Veränderung auf späteren Altersstufen

KOHLBERG (1968) wendet sich entschieden dagegen, die Vorschulzeit als die einzige kritische Periode in der intellektuellen Entwicklung anzusehen. Er ist der Auffassung, daß sich die Intelligenz nach dem sechsten Lebensjahr deshalb stabilisiere, weil in der Regel auch der Einfluß der Umwelt bis in das Erwachsenenalter hinein relativ konstant bleibt. Andererseits berichten Autoren verschiedener Längsschnittstudien über relativ große IQ-Anstiege bzw. -Abnahmen einzelner Personen auf allen Altersstufen. HONZIK u.a. (1948) beispielsweise stellten bei 10% ihrer über 200 Vpn bis zum Alter von 18 Jahren Veränderungen im Intelligenzquotienten von mehr als 30 Punkten fest.

Auch die Auffassung, wonach frühe Deprivation in den nachfolgenden Jahren nicht mehr ausgeglichen werden könne, läßt sich aufgrund empirischer Befunde nicht halten. HÖHN (1974) hat die Entwicklung von Kindern untersucht, deren Umwelterfahrungen durch das Leben an Bord eines Binnenschiffes bis zur Einschulung stark reduziert waren. Trotz erheblicher Startschwierigkeiten konnten die Schifferkinder ihre Rückstände während der Grundschulzeit allmählich aufholen, und zwar in den meisten Fällen ohne pädagogische Sondermaßnahmen. „So wichtig auch die ersten Lebensjahre für die Entwicklung eines Kindes sind, es besteht kein Anlaß, fatalistisch anzunehmen, daß Entwicklungsschäden der frühen Kindheit durch die Schule nicht mehr zu beheben oder doch zu mildern wären, ein normales Begabungspotential vorausgesetzt“ (S. 275).

Aber selbst im Erwachsenenalter, wenn die Kurve der Gesamt-Intelligenz bereits allmählich wieder abfällt (vgl. Bd. I, 3.1.4.2), sind durchaus Veränderungen im Sinne eines - teilweise - weiteren Anstiegs der intellektuellen Fähigkeiten möglich. BAYLEY (1970), deren Längsschnittstudie sich auf eine Beobachtungszeit von 36 Jahren erstreckte, fand beim Intelligenztest von WECHSLER (1964) zwei Arten von Untertests, die unterschiedliche Entwicklungsverläufe erkennen lassen. Die eine Gruppe (Allgemeines Wissen, Wortschatz, Bilderergänzen, Bilderordnen, Gemeinsamkeitenfinden) weist ansteigende Werte auf. Dabei handelt es sich um Leistungen, die CATTELLS Faktor der *kristallisierten Intelligenz* erfaßt; d.h. in den hier geprüften Bereichen haben sich frühere Lernerfahrungen niedergeschlagen. Bei einer zweiten Gruppe von Untertests (Zahlen-Symbol-Test, Mosaik-Test, Zahlennachsprechen, Figurenlegen, Rechnerisches Denken, Allgemeines Verständnis) beginnen nach 21 bzw. 26 Jahren die Leistungen abzunehmen. Hier kann im Sinne CATTELLS von *flüssiger Intelligenz* gesprochen werden, die eine stärkere Anpassung an neue Situationen verlangt. Abb. 37 zeigt je zwei Entwicklungsverläufe aus beiden Gruppen.

BAYLEY (1970) leitet aus diesen Ergebnissen ab, daß sich die verschiedenen kognitiven Komponenten in unterschiedlicher Weise entwickeln. Nach ihrer Meinung hat BLOOM die fortgesetzte Altersveränderung in der Organisation intellektueller Prozesse nicht berücksichtigt. Er definiere Intelligenz unzutreffend als eine einheitliche geistige Fähigkeit, die bereits nach vier Jahren ihre Plastizität verliere (vgl. auch HOPF 1973, S. 218 ff. und HELLER 1976b, S. 58 ff.).

5.2.3. Auswirkungen unangemessener Modelle

Ohne Frage kommt BLOOM (1971) das Verdienst zu, die Bedeutung der frühen Förderung verstärkt in das bildungspolitische Bewußtsein gerückt zu haben. Andererseits sind auch erhebliche Gefahren mit dieser Sichtweise

verbunden. So wurden in Deutschland die Hypothesen und Ergebnisse der neueren Begabungsforschung zuerst sehr stark unter dem Aspekt des vorschulischen Lesenlernens (vgl. Bd. III, 4.1.6) diskutiert. Doch gerade die Frühlesebewegung hat in aller Deutlichkeit gezeigt, daß man durch falsche oder zu weit gehende Interpretationen insbesondere eine Verunsicherung der Eltern erreicht und daß inadäquate Methoden eher zu Frustrationen als zu Lernmotivierungen führen (vgl. BREUNIG 1973, KRÜGER u. DUMKE 1973). Bei einer Auffassung, die größere Begabungsbefindungen nur für eine eng umschriebene Altersspanne gelten läßt, kann eine gut gemeinte Förderung unter dem Eindruck, günstige Gelegenheiten zu verpassen, leicht in eine Überforderung des Kindes umschlagen. Damit dürfte auch zusammenhängen, daß in den letzten Jahren BRUNERS sog. kühne Hypothese (vgl. Bd. III, 1.1 u. 4.4.2) fast ausschließlich in Verbindung mit der Vorschul-erziehung zitiert wurde (vgl. SAMSTAG 1971), obwohl BRUNER (1967) eindeutig das Schulkind gemeint hat. Andererseits sollten die Bedenken gegen die

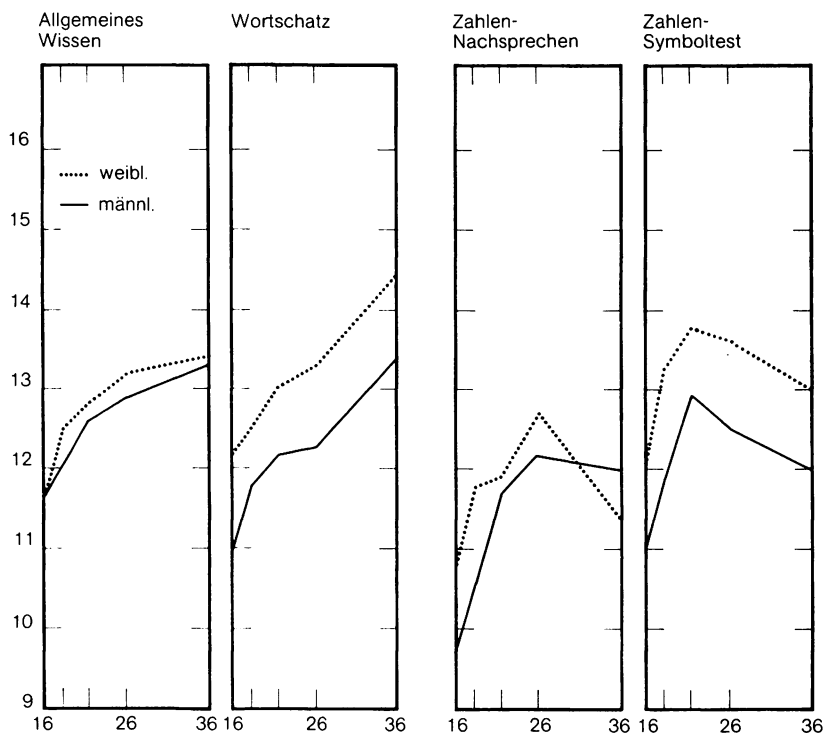


Abbildung 37: Beispiele für die unterschiedliche Entwicklung der kristallisierten und flüssigen Intelligenz im Alter von 16 bis 36 Jahren (n. BAYLEY 1970, S. 1184 f.).

Infantildeterminismushypothese nicht dahingehend mißverstanden werden, daß der frühen Kindheit nun doch keine so hohe Bedeutung zukomme. Bei aller Kritik an den Befunden von BLOOM (1971) besteht Übereinstimmung darüber, daß „die Chance frühkindlicher Begabungsförderung keineswegs unterschätzt werden“ darf (HELLER 1976b, S. 65).

Aus der Auffassung, daß kognitive Förderung nur zeitlich begrenzt möglich sei, ergibt sich noch eine andere schwerwiegende Konsequenz. Infolge der vermehrten Hinwendung zum Vorschul- und Grundschulkind könnte die spätere Schulzeit für die weitere Bildungsförderung als weniger wichtig erscheinen. Dem Lehrer der Sekundarstufe wird geradezu suggeriert, daß mangelnde Lern- und Intelligenzleistungen der ungenügenden Anregung in früheren Jahren anzulasten seien. Damit verbunden ist die Gefahr, daß besondere Bemühungen über das übliche Maß hinaus als wirkungslos abgelehnt werden. Insofern ist die Arbeit von BLOOM (1971) geeignet, einem pädagogischen Pessimismus auf der Sekundarstufe Vorschub zu leisten. Dabei dürften die Aussagen von JENSEN (1973), wonach den Umwelteinflüssen sehr enge Grenzen gesetzt seien, noch verstärkend wirken.

Der Lehrer sollte bei allen Modellen, die eine Leistungsobergrenze postulieren, schon aus pädagogischen Gründen skeptisch sein. AEBLI (1969/76, S. 182) schlägt daher vor, „das zentrale Nervensystem als eine Art Informationsverarbeitungssystem“ aufzufassen. Das ZNS mag zwar eine bestimmte maximale Kapazität haben, die Leistung ist jedoch von den jeweils verwendeten Programmen abhängig. Es sind vor allem die Ergebnisse von Erfahrungen und Lernen, die die Leistungsfähigkeit des Organismus ausmachen. „Die vorhandenen Nervenzellen mit ihren Verbindungen und den darin möglichen Prozessen stellen damit ein Instrument dar, das ganz verschieden genutzt werden kann. Die Art seiner Nutzung bestimmt die Leistungshöhe.“ Siehe auch 3.4.2 oben.

Literaturempfehlung

BAYLEY, N.: Development of mental abilities. In: MUSSEN, P.H. (Hrsg.), Carmichael's manual of child psychology, Bd. I. Wiley, New York u. London 1970³.

BLOOM, B. J.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Beltz, Weinheim 1971.

HELLER, K.: Die Bedeutung der Zeitvariablen für die Entwicklung von Begabung und Lernleistung. In: BREUNIG, W. (Hrsg.), Das Zeitproblem im Lernprozeß. Ehrenwirth, München 1973.

HOPF, D.: Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Huber, Bern u. Klett, Stuttgart 1973.

5.3. Förderprogramme und ihre Effektivität

5.3.1. Zur gegenwärtigen Situation

Die Forschungsergebnisse, wonach insbesondere die Bildungsanregungen in den ersten Lebensjahren über Höhe und Qualität des Entwicklungsverlaufs bestimmen, haben vor allem in den USA eine wahre Flut von *vorschulischen Förderprogrammen zur Kompensation von Lerndefiziten* hervorgerufen. Auch in England, der UdSSR und der DDR ist die Curriculumentwicklung für den Vorschulbereich weit fortgeschritten. Obwohl Bildungsprobleme anderer Länder und ihre Lösungsversuche nicht unmittelbar auf die Situation in der Bundesrepublik Deutschland übertragbar sind, sollen die amerikanischen Untersuchungsergebnisse zur Effektivität gezielter erzieherischer Beeinflussung dennoch ausführlicher dargestellt werden (vgl. 5.3.3), da die Anstrengungen dort ein beachtliches Ausmaß erreichten und gewissermaßen Modellcharakter haben.

Bei uns ist die Frage nach dem angemessenen Weg in der Vorschulerziehung am heftigsten im Zusammenhang mit dem Frühlesen diskutiert worden (vgl. Bd. III, 4.1.6). Außerdem sind schon relativ früh die Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit von Eigenschaften und Fähigkeiten im Rahmen kurzzeitiger Trainingsprogramme bei einzelnen Funktionen untersucht worden. Auf diesen Forschungsbereich soll im folgenden näher eingegangen werden (vgl. 5.3.2). Dagegen fehlen weitgehend *umfassende Förderprogramme*. Erst in jüngster Zeit befinden wir uns in einem Prozeß verstärkter Anstrengungen um systematisch erprobte Konzepte, die auf die Bildungssituation in der Bundesrepublik abgestimmt sind. Diese Bemühungen werden auch vom Deutschen Bildungsrat (1973, S. 21) unterstützt:

„Die Bildungskommission empfiehlt, ein Modellprogramm durchzuführen, das der Entwicklung, Erprobung und Verbreitung von Spiel- und Lernangeboten für Kinder im Elementarbereich dient. Mit dem Ziel möglichst breiter und möglichst rascher Wirkung soll das Modellprogramm curriculare Verbesserungen einleiten und einen Prozeß in Gang setzen, der an Schwerpunktorten eine neue Praxis schafft und durch Austausch mit benachbarten Einrichtungen Anregungen gibt und Kritik aufnimmt.“

Dieses Programm, das in erster Linie Qualifikationen für drei- bis fünfjährige Kinder vermitteln soll, ist so angelegt, daß es für die bereits laufenden Versuche einen Bezugsrahmen darstellt und damit Vergleiche zwischen verschiedenen Ansätzen ermöglicht. Daher dürfte in nächster Zeit verstärkt mit der Veröffentlichung neuer Curricula für den Elementarbereich und entsprechender Effektivitätskontrollen zu rechnen sein (vgl. KOLBECK

u.a. 1974, BAUMANN u.a. 1977). Als eine Art Zwischenbilanz ist die zusammenfassende Darstellung von SCHMALOHR (1975) zu werten, der auf die Evaluation vorschulischer Förderungsprogramme in der Bundesrepublik näher eingeht. Er stellt allerdings einschränkend fest, daß hierzu vorerst nur sehr allgemeine Aussagen möglich seien.

Aus dem bisherigen Überblick könnte gefolgert werden, daß es lediglich für die Vorschulzeit Förderprogramme gibt. Das trifft keineswegs zu, auch wenn – aufgrund entwicklungspsychologischer Überlegungen – der Schwerpunkt bei dieser Altersstufe liegt. Bei der Darstellung der amerikanischen Untersuchungen (vgl. 5.3.3) wird sich außerdem zeigen, daß eine Begrenzung der gezielten Beeinflussung auf bestimmte Zeiträume nicht ratsam erscheint. Auch bei uns ist in letzter Zeit gerade für den Grundschulbereich eine Reihe von Programmen entwickelt worden (vgl. DUMKE u.a. 1975, DUMKE u. BUCK 1978, REINARTZ u. SANDER 1978), die eine systematische und über das im Unterricht übliche Maß an Unterstützung hinausgehende Förderung zum Ziel haben (vgl. auch 3.8.4).

5.3.2. Training einzelner Funktionen

Seit etwa zehn Jahren liegt eine größere Zahl von Untersuchungen über die Wirksamkeit planmäßiger Beeinflussung verschiedener psychischer Funktionen vor. Die Erkenntnis, daß bestimmte Fähigkeiten systematisch trainiert werden können, trug entscheidend zur Überwindung der Vorstellung von einem weitgehend endogen bedingten Entwicklungsverlauf bei (vgl. Bd. III, 1.1). Im folgenden sollen daher einige dieser Experimente und ihre Ergebnisse kurz dargestellt werden.

Den Einfluß eines Verbalisierungstrainings auf die Denkleistungen von vierjährigen Kindern haben ISSING u. ULLRICH (1969) untersucht. Die 15 Vpn der Versuchsgruppe wurden vier Wochen lang täglich eine Stunde während des Spielens (Konstruktions-, Lege-, Gestaltungsspiele) zum Verbalisieren dieser Aktivitäten angehalten. Das Ergebnis zeigte sich in einer sehr signifikanten IQ-Zunahme gegenüber der parallelisierten Kontrollgruppe (8,8 vs. 2,3 Punkte).

In einer Untersuchung von NICKEL (1969) stiegen die visuellen Differenzierungsleistungen vorschulpflichtiger Kinder durch eine über sechs Wochen verteilte planmäßige Übung im Auffassen und Unterscheiden von Einzelheiten bedeutsam an. Die durch das Training erzielten Verbesserungen blieben auch über einen Zeitraum von drei Monaten weitgehend erhalten. Vpn aus unteren sozialen Schichten zeigten kurzfristig einen größeren Übungsgewinn, der allerdings weniger beständig war.

Die Darstellung von Untersuchungen zum Training einzelner Fähigkeitsbereiche ließe sich noch beträchtlich erweitern (vgl. NICKEL 1975b). Aller-

dings ist bei einer solchen isolierten und zeitlich begrenzten Förderung zu bedenken, daß diese bestenfalls Möglichkeiten der gezielten Beeinflussung aufzeigt, daß aber andererseits hierdurch keine dauerhafte Behebung von Lerndefiziten zu erwarten ist. Dennoch kann auf Untersuchungen dieser Art nicht verzichtet werden, da sie anhand von relativ eng umgrenzten Fragestellungen differenziertere Antworten ermöglichen als Effektivitätskontrollen umfassender Förderungsprogramme.

Das bestätigen überzeugend die Ergebnisse und Analysen eines Intelligenztrainings von KLAUER (1975), das an neun- bis elfjährigen Kindern überwiegend aus Schulen für Lernbehinderte durchgeführt wurde und sich über sechs bis acht Wochen erstreckte. Es umfaßte folgende Bereiche: Schulreife, Psychomotorik, Verbalisation, Konzentration, Werken sowie Konfliktabbau und Verhalten. Die verschiedenen Einzelbefunde zeigen erneut, „daß Intelligenztestaufgaben durch Übung anderer Aufgaben leichter gelöst werden können. Intellektuelle Leistungen sind demnach in übertragbarer, verallgemeinerungsfähiger Weise trainierbar“ (S. 155).

Darüber hinaus konnte der Autor Transfereffekte nachweisen, die nicht nur das allgemeine Leistungsniveau der Intelligenz (gemessen an der Höhe des IQ) betreffen, sondern auch das Profil der intellektuellen Begabung sowie deren faktorielle Struktur. Als Folge des Trainings stiegen nämlich einzelne Untertests bzw. Gruppen von Untertests stärker an als andere. In seltenen Fällen sind bei manchen Teilleistungen allerdings auch negative Effekte möglich, so daß unter Umständen trotz einer Veränderung im Intelligenzprofil bzw. in der -struktur der Gesamt-IQ konstant bleiben kann. Außerdem ist die Altersabhängigkeit der Transfereffekte zu berücksichtigen. So wirkte sich das verbale Training bei jüngeren Kindern auf den Handlungs-IQ, bei älteren dagegen auf den Verbal-IQ aus. Zusammenfassend stellt KLAUER (1975, S. 157) fest, daß die Trainierbarkeit der Intelligenz noch keineswegs so beherrscht wird, daß sie in der Praxis bereits gezielt eingesetzt werden könnte (vgl. auch Bd. III, 1.2.4).

5.3.3. Amerikanische Vorschulprogramme

5.3.3.1. Unterschiedliche Konzeptionen

Die großen Anfangserfolge amerikanischer Vorschulprogramme einerseits, die sich in hohen IQ-Steigerungen schon nach kurzer Förderungsdauer ausdrückten, und die teilweise ernüchternden Leistungsrückgänge nach Abschluß der Programme andererseits führten nicht nur zu lebhaften Auseinandersetzungen unter den Experten, sondern auch zu einer gewissen Verunsicherung über die Wirksamkeit kompensatorischer Maßnahmen

überhaupt. Als einer der schärfsten Kritiker trat JENSEN (1971, S. 72) hervor: „Die reich dokumentierte Ergebnislosigkeit dieser gutgemeinten, großangelegten Programme weist auf die Notwendigkeit hin, jetzt die Hypothesen, Theorien und Praktiken in Frage zu stellen, auf denen sie beruhten.“ Inzwischen hat sich nach anfänglicher Überschätzung der Möglichkeiten ausgleichender Erziehung die Erkenntnis durchgesetzt, daß nur in der ständigen Verbesserung der Maßnahmen zur Lernförderung eine Chance liegt, die Bildungsdefizite abzubauen. Dies erfordert insbesondere, die vorliegenden Untersuchungen systematisch zu vergleichen und auf ihre Effektivität bzw. ihre Mängel und Vorzüge hin zu überprüfen.

Der Frage der Wirksamkeit kompensatorischer Erziehung ist BRONFENBRENNER (1974) in einer kritischen Studie nachgegangen. Aus einer großen Zahl von Projekten wählte er sieben aus, in denen Beobachtungsdaten noch mindestens zwei Jahre nach Beendigung des Programms erhoben wurden, die alle über Kontrollgruppen verfügten und die auch von ihrer sonstigen Anlage her die beabsichtigten Vergleiche weitgehend ermöglichen sollten. Dennoch unterschieden sich die herangezogenen Untersuchungen hinsichtlich einiger wichtiger Eingangsbedingungen: Höhe und Variationsbreite des Ausgangs-IQ, Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit, Alter der Kinder, Grad der sozialen Benachteiligung sowie Art der Zusammenstellung von Versuchs- und Kontrollgruppen. Zusätzlich zu den sieben Forschungsvorhaben zog BRONFENBRENNER 20 weitere zu Einzelvergleichen heran, u.a. auch die sehr bekannt gewordenen Programme „Head Start“ und „Follow Through“.

Die in den einzelnen Projekten durchgeführten *Maßnahmen* weisen große Unterschiede auf. Das läßt sich bereits daraus entnehmen, daß sich einige Programme schon an Kinder im zweiten Lebensjahr, andere an solche im Kindergarten- oder Vorschulalter wenden. Bei den sehr jungen Kindern findet die Betreuung im Elternhaus statt und stellt in der Regel eine „Förderung durch die Eltern“ dar. Der Besuch einer Einrichtung (Förderung durch Gruppenarbeit) erfolgt meistens vormittags und erstreckt sich über mehrere Wochen oder Monate, teilweise über mehrere Jahre. Einem für die Arbeit mit der Gruppe entsprechend ausgebildeten Lehrer stehen im allgemeinen mehrere auf ihre Tätigkeit vorbereitete Helfer (Erwachsene) zur Verfügung. In fast allen Projekten kommt außerdem den Kontakten mit den Familien in Form von wöchentlichen Hausbesuchen und zusätzlichen Elternversammlungen eine große Bedeutung zu. Diese Betreuung wird gelegentlich noch nach Abschluß der eigentlichen Fördermaßnahmen fortgesetzt.

Die *inhaltliche Ausgestaltung* der Programme erweist sich als sehr vielfältig. Nach STRUCK (1973) lassen sich jedoch drei wesentliche Strukturformen unterscheiden:

(1) Traditionelle, wenig strukturierte Programme

Diese Programme werden in der Regel von den Kindergärten im herkömmlichen Sinne vertreten und nehmen auf die momentanen Bedürfnisse des Kindes weitgehend Rücksicht. Das Kind soll in mehr spielerischer Form Erfahrungen sammeln. Förderung der Neugierde sowie die Anbahnung sozial erwünschten Verhaltens sind dabei wichtige Ziele.

(2) Strukturiert-kognitiv orientierte Programme

Hier erfolgt eine stärkere Anlehnung an PIAGET und MONTESSORI. Ausgewählte strukturierte Materialien sollen den Kindern in „Lernepisoden“ zu einem planmäßigen, sorgfältigen Aufbau von Erfahrungen verhelfen. Der Lehrer „lehrt“ nicht, sondern erleichtert das kindliche Lernen, indem er unauffällig eine „antwortende“ Umgebung darstellt. Den Fortgang zur nächsten Aufgabe bestimmt das Kind selbst.

(3) Stark strukturierte und verbal orientierte Programme

Hier geht es um ein sehr direktes Ansteuern der Schulfähigkeit der Kinder in einem formalisierten und hierarchisch aufgebauten Programm. Den Schwerpunkt der stark lehrerzentrierten Arbeit bildet die Förderung der Sprachfähigkeit. Wenn neben die kognitive Schulung auch musische Aktivitäten treten, dann geschieht dies meistens ebenfalls in der streng geplanten Form.

Ein graphisches Modell zur Einordnung der verschiedenen vorschulischen Curricula hat WEIKART (1975) entwickelt (vgl. Abb. 38). Danach kann sowohl die Rolle des Lehrers als auch die des Schülers entweder im Initiieren oder im Reagieren bestehen. So reagiert beispielsweise der Lehrer, indem er das Kind beobachtet, dessen Bedürfnisse und Wünsche erkennt und entsprechende Hilfen gibt; er initiiert, indem er die geplanten Lehrziele durch Lenkung der Schüleraktivitäten zu erreichen sucht. Entsprechende Verhaltensweisen lassen sich auch bei der Rolle des Schülers unterscheiden. Auf diese Weise kommt WEIKART (1975) zu vier Typen, von denen das behütend-bewahrende Programm heutzutage kaum eine Rechtfertigung mehr finden dürfte. Die drei anderen Curriculum-Arten decken sich mit den von STRUCK (1973) beschriebenen Strukturformen, wobei die Zuordnung lautet: kindzentriert (1), offener Rahmen (2), strukturiert (3).

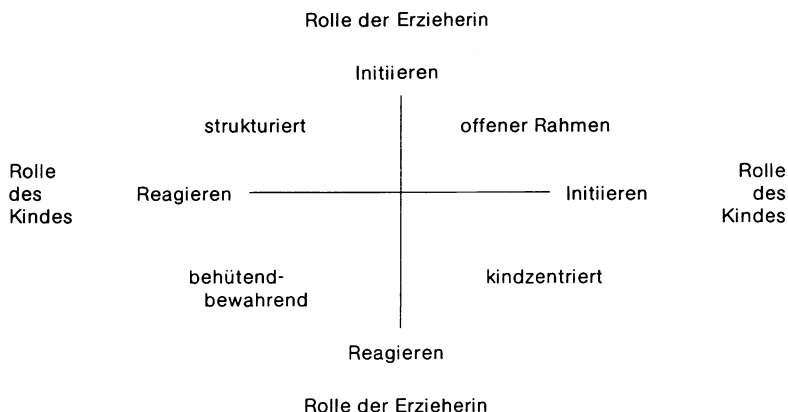


Abbildung 38: Modell von WEIKART (1975, S. 496) zur Einordnung vorschulischer Curricula.

Ein gutes Beispiel für ein stark strukturiertes Programm stellt das von BEREITER u. ENGLEMANN (1966) dar. Wegen der kontroversen Stellungnahmen, die dieses Curriculum hervorgerufen hat, soll zur Demonstration aus dem Einführungsprogramm „Sprache“ das Vorgehen kurz charakterisiert werden. Um eine bestimmte Form von Aussagen (identity statements) zu schulen, wird folgendes stereotype Schema vorgeschlagen (S. 140):

- Zeigen Sie das Objekt und stellen Sie dazu fest: „Dies ist ein Ball“.
- Lassen Sie eine Ja-Nein-Frage folgen: „Ist dies ein Ball?“
- Beantworten Sie die Frage: „Ja, dies ist ein Ball“.
- Wiederholen Sie die Frage und ermuntern Sie das Kind zu antworten.
- Schließen Sie Fragen mit „Was“ an.

Die grundlegende Unterrichtsmethode bildet hier der „pattern drill“, wie er beim Erlernen einer Fremdsprache verwendet wird (vgl. Bd. III, 4.5.4.1). Daher richtet sich die Kritik bei dieser Art vorschulischer Förderung insbesondere gegen das reine Reaktionslernen, das die Sprach- und Denktätigkeit auf sehr einfache, fest eingeschliffene Muster reduziert.

5.3.3.2. Effektivitätsvergleiche

Die von BRONFENBRENNER (1974) durchgeführten kritischen Vergleiche ermöglichen eine Reihe von verallgemeinerungsfähigen Aussagen über die Effektivität verschiedener vorschulischer Fördermaßnahmen. Dabei ist nach Befunden zu trennen, die sich aus Untersuchungen über die Auswirkungen des Besuchs von Bildungseinrichtungen ableiten lassen und solchen, die das Resultat verbesserter Anregungen im Elternhaus darstellen. Der Einfluß der *Förderung in der Gruppe* kann folgendermaßen zusammengefaßt werden:

- Planmäßiges erzieherisches Eingreifen führt zu einer deutlichen Zunahme der IQ-Werte.
- Die erzielten Verbesserungen beginnen im allgemeinen nach Beendigung des Programms wieder zu fallen.
- Im Laufe der Grundschulzeit tritt eine weitgehende Angleichung an die Kontrollgruppe ein.
- Weder die längere Dauer noch der frühere Beginn einer Förderung können den Leistungsabfall verhindern, der durch die Rückkehr des Kindes in seine alte Umgebung bedingt ist.
- Die stärker strukturierten Programme erweisen sich, gemessen an den kognitiven Leistungen im Test, gegenüber den mehr entdeckenden Verfahren als überlegen, zeigen andererseits aber auch ungünstige Nebeneffekte im Einstellungsbereich.

Dieses zunächst wenig ermutigende Ergebnis scheint den Kritikern der kompensatorischen Erziehung recht zu geben. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß der nach Abschluß der Förderung zu beobachtende Leistungsabfall nicht völlig unvermutet eintritt, denn das förderungsbedürftige Kind ist im Elternhaus erneut den ungünstigen sozio-kulturellen Bedingungen ausgesetzt. So kann von einem zeitlich begrenzten Vorschulprogramm nicht erwartet werden, daß es auch in den folgenden Jahren gegen die weiterhin bestehenden sozialen, ökonomischen und erzieherischen Benachteiligungen immunisiert (vgl. KOHLBERG 1968, ZIGLER 1973). Aber auch die Organisation des öffentlichen Schulwesens muß mit als ein Grund für das Verblassen bereits erzielter Förderungserfolge angesehen werden. So weist STRUCK (1973, S. 43) darauf hin, daß die Lehrpläne und Methoden nicht oder nicht ausreichend auf die vorschulische Erziehung abgestellt sind. Von den benachteiligten Schülern wird in der Regel eine zu hohe Anpassungsleistung an einen Unterricht verlangt, der auf Mittelschichtkinder abgestimmt ist und der insbesondere auf eine individuelle Förderung in kleinen Gruppen verzichtet.

Schließlich sollte bei der obigen Zusammenfassung einer Vielzahl von Befunden berücksichtigt werden, daß beim Herausarbeiten eines allgemeinen Trends manche Einzelergebnisse nicht die Beachtung finden, die ihnen eigentlich zukommt. Dazu stellvertretend zwei Beispiele: In der gut kontrollierten Untersuchung von GRAY u. KLAUS (1973) nahmen die Experimentalgruppen drei bzw. zwei Jahre lang in jedem Sommer an einem zehnwöchigen Vorschulkurs teil; während der übrigen Monate fanden einmal wöchentlich Familienbesuche statt. Trotz dieser relativ wenigen - allerdings über eine größere Zeitspanne verteilten - erzieherischen Einwirkungen ließen sich auch noch während der Grundschulzeit signifikant höhere IQ-Werte gegenüber den Kontrollgruppen nachweisen. In dem von WEIKART (1975) betreuten Vorschulprojekt, in dem Beobachtungen über rund zehn Jahre hinweg ausgewertet

wurden, zeigte sich in der Grundschule der Einfluß der frühen Förderung besonders bei den Überweisungen in Sonderklassen für lernschwache Schüler. Während 13% der Versuchskinder in diese Klassen kamen, waren es bei den Kontrollgruppen 34%.

Eine wesentliche Konsequenz des Ergebnisses, wonach Vorschulprogramme häufig nur wenig dauerhafte Anfangserfolge bewirken, ist das in Amerika jetzt bundesweit durchgeführte Projekt „Follow Through“, das eine Fortsetzung von „Head Start“ darstellt und in verschiedenen Modellzentren erprobt wird. Es erstreckt sich über vier Jahre, und zwar vom Kindergarten bis zur dritten Grundschulklasse. ABELSON u.a. (1974) haben in einer Längsschnittuntersuchung differenzierte Vergleiche durchgeführt und dabei nicht nur Schüler mit, sondern auch ohne „Head Start“ bzw. mit versus ohne Benachteiligungen sozio-kultureller Art berücksichtigt. Das hierbei herangezogene „Follow Through“-Programm war vor allem gekennzeichnet durch eine vorwiegend individualisierende Methode, ein besonderes Interesse an der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes sowie eine Betonung des Erwerbs grundlegender Konzepte nach dem Prinzip „Lernen, wie man lernt“.

In Übereinstimmung mit anderen Untersuchungsbefunden kommen die Autoren zu dem Ergebnis, daß eine einjährige Förderung nach dem „Head Start“-Programm ohne systematische Weiterführung allein nicht zu dauerhaften Leistungsverbesserungen führt. Die anfangs erzielten Gewinne gehen im Kindergarten oder spätestens zu Beginn des ersten Schuljahres wieder verloren. Dagegen weisen die im Rahmen des „Follow Through“-Projekts geförderten Kinder am Ende der dritten Klasse gegenüber der Kontrollgruppe eindeutig bessere Leistungen auf.

Die Überlegenheit bezieht sich nicht nur auf Intelligenz und Schulleistungen, sondern zeigt sich auch in einer größeren Neugierde gegenüber den angebotenen Aufgaben, in einem mehr reflexiven Vorgehen bei Problemlöseaufgaben, in der vermehrten Bereitschaft, die Hilfe Erwachsener in Anspruch zu nehmen sowie in einem positiveren Selbstbild. Bei der Interpretation ihrer Ergebnisse betonen ABELSON u.a. (1974) zwar die Bedeutung des vorangegangenen „Head Start“-Projekts, heben aber gleichzeitig die Tatsache hervor, daß die benachteiligten Kinder während der „Follow Through“-Förderung mit Schülern aus sozio-ökonomisch höheren Schichten gemeinsam unterrichtet wurden. Die von den Mitschülern ausgehenden Anregungen sind daher bei der Planung von kompensatorischen Maßnahmen in Zukunft stärker zu berücksichtigen (vgl. auch SANDNER 1978). Neben der Einsicht, daß eine Förderung in vorschulischen Einrichtungen nach der Einschulung fortgesetzt werden muß, haben die vorliegenden Untersuchungen zur gezielten Früherziehung noch eine andere wichtige

Erkenntnis vermittelt: Die Befunde über die relativ unbeständige Wirkung von Gruppen-Programmen bedürfen der Ergänzung durch die Ergebnisse von Erhebungen zur systematischen *erzieherischen Unterstützung in der häuslichen Umgebung* des Kindes (Förderung durch die Eltern). Anhand der von BRONFENBRENNER (1974) durchgeführten Analysen lassen sich die bisherigen Aussagen zur Effektivität von Vorschulprogrammen deshalb folgendermaßen erweitern:

- Durch die „Eltern und Kind“-Förderung bleiben die erreichten Gewinne bei den IQ-Werten auch nach Abschluß der Maßnahmen weitgehend erhalten.
- Je früher die Förderung einsetzt, desto effektiver ist sie.
- Von einer im Elternhaus durchgeführten Einzelhilfe profitieren auch die jüngeren Geschwister.
- Eine Förderung durch die Eltern verbessert im Sinne einer Katalysator-Funktion die Wirkung von Gruppenprogrammen.
- Die Maßnahmen im Elternhaus verändern die Einstellung der Mutter sowohl zu ihrem Kind als auch zu sich selbst; es kommt zu dauerhafteren Gefühlsbindungen zwischen Mutter und Kind.
- Die Beeinflussung der erzieherischen Situation der häuslichen Umgebung findet jedoch in den sozio-ökonomisch besonders schlecht gestellten Gruppen ihre Grenzen.

Wenn es das Ziel der verschiedenen Förderungsprogramme sein soll, mehr Kinder als bisher vor den Diskriminierungen durch unzureichende Bildung zu bewahren, dann dürfen diese Maßnahmen nicht auf bestimmte Zeitabschnitte und Vorgehensweisen beschränkt bleiben, sondern müssen *umfassend* zum Einsatz gelangen. Insbesondere verdient die Frage der Übertragung der Erkenntnisse aus den Forschungsergebnissen zur Vorschul-erziehung (z.B. LÜCKERT 1972) auf den Bereich der Primar- und Sekundarstufe stärkere Beachtung. Andererseits hieße es aber, den Sinn erzieherischer Hilfe für das lernschwache Kind zu verfälschen, wenn durch ständig neue Forderungen an den Schüler der Leistungsdruck laufend verstärkt werden würde. Trotz aller kompensatorischen Bemühungen – und ihrer Berechtigung (vgl. 5.1.2) – sollte die weitere Humanisierung der Schule eine vorrangige Aufgabe bleiben.

Literaturempfehlung

- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Klett, Stuttgart 1974.
- KLAUER, K. J.: Intelligenztraining im Kindesalter. Neuausgabe von: Lernen und Intelligenz. Beltz, Weinheim 1975.
- LÜCKERT, H. R. (Hrsg.): Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe. Reinhardt, München 1972².
- STRUCK, U.: Effektivitätsuntersuchungen von Vorschulprogrammen in Amerika und ihre Probleme. Psychol. Erz. Unterr., 1973, 20, 36 - 48.

Literaturverzeichnis

- ABELSON, W.D., ZIGLER, E. u. C.L. De BLASI: Effects of a four-year Follow Through program on economically disadvantaged children. *Journ. educ. Psychol.*, 1974, 66, 756-771.
- ABELL, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: ROTH, H. (Hrsg.), 1969, 1976¹⁰.
- AFFOLTER, A.: Wahrnehmungsprozesse, deren Störungen und Auswirkungen auf die Schulleistungen, insbesondere Lesen und Schreiben. *Ztschr. Kinder- u. Jugendpsychiatr.*, 1975, 223-234.
- AFFOLTER, A.: Die Fehlentwicklungen von Wahrnehmungsprozessen insbesondere im auditiven Bereich. In: BERGER, E. (Hrsg.), 1977.
- AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend. Huber, Bern 1951³, 1974⁸.
- AKHURST, B.A.: Assessing Intellectual Ability. Engl. Univ. Pr., London 1970. Dt. Übers.: Die Untersuchung intellektueller Fähigkeiten. Beltz, Weinheim 1972.
- ALLINGER, U. u. K. HELLER: Automatische Klassifikation von psychologischen Untersuchungsbefunden. In: Kultusministerium B.-W. (Hrsg.), 1975.
- ALLPORT, G.W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Hain, Meisenheim am Glan 1970.
- AMELANG, M. u. G. VAGT: Warum sind die Schulnoten von Mädchen durch Leistungstests besser vorherzusagen als diejenigen von Jungen? *Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol.*, 1970, 2, 210-220.
- American Psychological Association (APA): Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques. *Suppl. Psychol. Bull.*, 1954, 51.
- American Psychological Association (APA): Technical recommendations. Revision „Involuntary psychological testing“. New York 1966.
- AMTHAUER, R.: Intelligenz-Struktur-Test (IST). Hogrefe, Göttingen 1953, 1955².
- AMTHAUER, R.: I-S-T 70. Hogrefe, Göttingen 1971, 1973².
- ANASTASI, A.: Psychological Testing. MacMillan, London 1961, 1969³.
- ANASTASI, A.: Differential Psychology. New York 1958. Dt. Übers.: Differentielle Psychologie, Bd. II. Beltz, Weinheim 1976.
- ANDERSON, J.E.: The limitation of infant and preschool tests in the measurement of intelligence. *Journ. Psychol.*, 1939, 8, 351-379.
- ANGER, H.: Befragung und Erhebung. In: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.), 1969.
- ANGERMAIER, M.: Legasthenie – Verursachungsmomente einer Lernstörung. Beltz, Weinheim 1970.
- ANGERMAIER, M.: Sprache und Konzentration bei Legasthenie. Hogrefe, Göttingen 1974.
- ANGERMAIER, M. (Hrsg.): Legasthenie – Das neue Konzept der Förderung lese-

- rechtschreibschwacher Kinder in Schule und Elternhaus. Fischer, Frankfurt/M. 1976.
- ANGERMAIER, M.: Legasthenie – Pro und Contra. Beltz, Weinheim 1977.
- ARGELANDER, H.: Das Erstinterview in der Psychotherapie. Erträge der Forschung, Bd. 2. Wiss. Buchges., Darmstadt 1970.
- ARNHOLD, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 1. Westermann, Braunschweig 1975.
- ARNHOLD, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 2. Westermann, Braunschweig 1977.
- ARNHOLD, W. u. H. HEYSE (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 3. Westermann, Braunschweig 1978.
- ARNOLD, G.E.: Die Sprache und ihre Störungen. In: LUCHSINGER, R. u. G.E. ARNOLD (Hrsg.), Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde, Bd. 2. Springer, Wien 1970³.
- ARNOLD, W.: Der Pauli-Test. Barth, München 1970.
- ASCH, S.: Forming impressions of personality. Journ. abn. soc. Psychol., 1946, 41, 258-290.
- ATZESBERGER, M. u. E. HAHN: Probleme der Legastheniepädagogik in der Primar- und Sekundarstufe. AG f. Schultests. Schwäbisch Gmünd 1975/76³.
- AUCKENTHALER, A.: Versuch einer psychologischen Analyse der mündlichen Prüfung. Diss. Univ. Innsbruck 1973.
- AUCKENTHALER, A.: Versuch einer psychologischen Analyse der mündlichen Prüfung (unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen Prüfungsergebnis und der Wahrnehmung des Prüfers durch den Prüfling). Ztschr. exp. angew. Psychol., 1975, 12, 391-408.
- AURIN, K.: Bildungsberatung und Bildungsreform. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- AURIN, K.: Schulische Beratungsdienste. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.), Beraterlexikon. Kösel, München 1977a.
- AURIN, K.: Schulpsychologe / Bildungsberater. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.), Beraterlexikon. Kösel, München 1977b.
- AURIN, K.: Was heißt „Humanisierung der Schule“? Ztschr. Päd., 1977c, 23, 757-772.
- AURIN, K. u.a.: Gleiche Chancen im Bildungsgang. Bericht der Bildungsberatungsstellen von Baden-Württemberg über Begabung und Schuleignung (Schriftenreihe A „Bildung in neuer Sicht“, Nr. 9). Neckarverlag, Villingen 1968.
- AURIN, K., GAUDE, P. u. K. ZIMMERMANN: Bildungsberatung. Diesterweg, Frankfurt/M. 1973.
- AUSUBEL, D.P.: Das Jugendalter. Juventa, München 1968.
- BACH, H.: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1974.
- BACH, W. (Hrsg.): Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen. Beltz, Weinheim 1972.
- BACHMAIR, G.: Möglichkeiten und Grenzen des Diagnosebogens. Ztschr. Päd., 1975, 21, 951-969.
- BALES, R.F.: Interaction process analysis. Addison-Wesley, Cambridge 1951.

- BALES, R.F.: Die Interaktionsanalyse. Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In: KÖNIG, R. (Hrsg.), Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1972⁸.
- BARKEY, P.: Direkte versus indirekte Modelle sonderpädagogischer Diagnostik. In: KORNMAN, R. (Hrsg.), 1975a.
- BARKEY, P.: Modelle sonderpädagogischer Diagnostik. In: EGGERT, D. (Hrsg.), Beiträge zur sonderpädagogischen Forschung. Berlin 1975b.
- BARKEY, P.: Modelle in der pädagogischen Diagnostik. In: BARKEY, P. u.a. 1976a.
- BARKEY, P.: Verhaltensmodifikation in der Bildungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976b.
- BARKEY, P.: Direkte Modelle pädagogischer Diagnostik am Beispiel des Deutschunterrichts des ersten Schuljahres. In: GARTEN, H.-K. (Hrsg.), 1977.
- BARKEY, P., LANGFELDT, H.-P. u. G. NEUMANN: Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten. Huber, Bern 1976.
- BARTNITZKY, H. u. R. CHRISTIANI: Zeugnis ohne Zensuren. Bagel, Düsseldorf 1977.
- BARTUSSEK, D.: Eine Methode zur Bestimmung von Moderatoreffekten. Diagnostica, 1970, 16, 57-75.
- BAUER, H.: Die Entwicklung der primären Wahrnehmungsprozesse und ihre Bedeutung für die Sprachentwicklung bei Körperbehinderten nach ARFOLTER und Mitarbeitern. In: FRÖHLICH, A.D. (Hrsg.), 1977.
- BAUMANN, R., DIENER, K. u. H. RETTER: Auswirkungen vorschulischer Förderung im ersten Schuljahr. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1977.
- BAUMRIND, D.: Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genet. Psychol. Monogr., 1967, 75, 43-88.
- BAURMANN, J.: Aufsatzbeurteilung und Reihenfolge-Effekt. Psychol. Erz. Unterr., 1975, 22, 181-185.
- BAURMANN, J.: Lehrkräfte benoten Deutschsaufsätze. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1977.
- BAUSS, M. u. K. ROTH (Hrsg.): Beiträge zum 4. Internationalen Motorik-Symposium „Motorische Entwicklung, Probleme und Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen“. Institut für Sportwissenschaft, Darmstadt 1977.
- BAYER, G.: Verhaltensdiagnose und Verhaltensbeobachtung. In: KRAIKER, Ch. (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie. Kindler, München 1974.
- BAYLEY, N.: Development of mental abilities. In: MUSSEN, P.H. (Hrsg.), Carmichael's manual of child psychology, Bd. I, Wiley, New York u. London 1970³.
- BECK, O.: Verzicht auf die Aufsatznote? Westerm. Päd. Beitr., 1971, 23, 559-563.
- BECK, O.: Kriterien zur Aufsatzbeurteilung. V. Hase u. Koehler, Mainz 1974.
- BECK, O. u. F.-J. PAYRHUBER (Hrsg.): Aufsatzbeurteilung heute. Herder, Freiburg i. Br. 1975, 1977³.
- BECK, O. u. F.-J. PAYRHUBER (Hrsg.): Aufsatzunterricht heute. Herder, Freiburg i.Br. 1977.
- BECKER, K. u. M. SOVAK: Lehrbuch der Logopädie. VEB Volk u. Gesundheit, Berlin-Ost 1971.
- BECKER, P. u. E. SCHNEIDER: Persönlichkeitsspezifische Reaktionen auf eine Streßsituation: Studenten vor der Prüfung. Ztschr. exp. angew. Psychol., 1976, 23, 1-29.

- BECKER, R.: Untersuchungen der Motorik an sprachgestörten Vorschulkindern. Archiv f. Ohren-, Nasen- u. Kehlkopfheilkunde, 1956, 169, 550 ff.
- BECKER, W. C.: Spielregeln für Eltern und Erzieher. Pfeiffer, München 1974.
- BECKMANN, H.-K. (Hrsg.): Leistung in der Schule. Westermann, Braunschweig 1978.
- BEDNAR, R.L. u. S.L. WEINBERG: Ingredients of successful treatment programs for underachievers. Journ. Couns. Psychol., 1970, 17, 1-7.
- BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Schwedel, Hannover 1970.
- BELSCHNER, W., HOFFMANN, M., SCHOTT, F. u. Ch. SCHULZE (Hrsg.): Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart 1975³.
- BELSER, H. u. G. KÜSEL: Zum Sitzenbleiber-Problem an Volksschulen. Dt. Schule, 1969, 61, 449-462.
- BENZ, E. u. W. CAROLI: Beratung im Kontext der Schule. Maier, Ravensburg 1977.
- BEREITER, C. u. S. ENGLEMAN: Teaching disadvantaged children in the preschool. Prentice-Hall, New Jersey 1966.
- BERGER, E. (Hrsg.): Teilleistungsschwächen bei Kindern. Huber, Bern 1977.
- BERNSTEIN, B.: Elaborated and restricted codes: Their origins and some consequences. In: GUMBERZ, J.J. u. D. HYMES (Hrsg.), The ethnography of communication. Amer. Anthropologist, Special Issue, 1964, 66, 55-69.
- BERNSTEIN, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: WEINERT, F. (Hrsg.), 1967.
- BERNSTEIN, B.: Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. betrifft: erziehung, 1970, 3, 15-19.
- BERNSTEIN, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Schwann, Düsseldorf 1972.
- BESSER, H., WÖBCKE, M. u. J. ZIEGENSPECK: Der Schülerbeobachtungsbogen. Westermann, Braunschweig 1977.
- BETHÄUSER, H.: Beratung in der Orientierungsstufe. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- BETHÄUSER, H. u. H. REICHENBECHER: Approximative Expertenabstimmung in der Bildungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.
- BETZ, D.: Rhythmische Schwankungen als Fehler in der Notengebung bei mündlichen Prüfungen. Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 1-14.
- BEXTON, W.H., HERON, W. u. T.H. SCOTT: Effects of decreased variation in the sensory environment. Canad. Journ. Psychol., 1954, 8, 70-76.
- BICKEL, H. u. H. CLEVE: Metabolische Schwachsinnformen. In: BECKER, P.E. (Hrsg.), Handbuch der Humangenetik, Bd. V, 2. Halbb. Thieme, Stuttgart 1967.
- BIERMANN, R. (Hrsg.): Schulische Selektion in der Diskussion. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1976.
- BIGLMAIER, F.: Lesestörungen. Diagnose und Behandlung. Reinhardt, München 1960, 1971⁴.
- BIJOU, S.W.: What psychology has to offer education – now. Journ. Applied Behav. Analysis, 1970, 3, 65-71.
- BINAS, D.: Konzentrations-Trainingsprogramm. Beltz, Weinheim 1973.
- BIRKEL, P.: Zur Objektivität und Validität mündlicher Prüfungen. Diss. Univ. Konstanz 1976.

- BIRKEL, P.: Mündliche Prüfungen. Kamp, Bochum 1978.
- BIRKEL, P. u. K. INGENKAMP: Hilfen zur Auswahl von Schultests. V. Hase u. Koehler, Mainz u. Beltz, Weinheim 1976.
- BISCHOFBERGER, W. u. H. SONDEREGGER: Ausfälle taktil-kinästhetischer Leistungen. Vortrag auf der III. Schweiz. Pädolog. Tagung, 26. Oktober 1974 in Luzern.
- BLEIDICK, U.: Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. Neue Dt. Schule, Essen 1966, 1976⁴.
- BLEIDICK, U.: Pädagogik der Behinderten. Marhold, Berlin 1972.
- BLOOM, B.S. (Hrsg.): Taxonomy of Educational Objectives. David McKay, New York 1956. Dt. Übers.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz, Weinheim 1972.
- BLOOM, B.S.: Stability and change in human characteristics. Wiley, New York u. London 1964. Dt. Übers.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Beltz, Weinheim 1971.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.Th. u. G.F. MADAUS: Handbook on formative and summative evaluation of student learning. McGraw Hill, New York 1971.
- BOBATH, K.: Die normale motorische Entwicklung des Kindes während des ersten Lebensjahres und ihre Abweichungen bei infantilen Zerebralpareesen. In: MATTHIAS, H.H., BRÜSTER, H.T. u. H. v. ZIMMERMANN (Hrsg.), Spastisch gelähmte Kinder. Thieme, Stuttgart 1971.
- BOCK, H.H.: Automatische Klassifikation. Vandenh. u. Rupprecht, Göttingen 1974.
- BÖHME, G.: Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen. G. Fischer, Stuttgart 1974.
- BOESCH, E.E.: Die diagnostische Systematisierung. In: HEISS, R. (Hrsg.), 1971³.
- BOHUSCH, O.: Neue Kriterien für die Aufsatzbewertung. Don Bosco, München 1972.
- BOMMERT, H.: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Kohlhammer, Stuttgart 1977.
- BONDY, C. (Hrsg.): Hamburg-Wechsler-Intelligenz-Test für Erwachsene (HAWIE). Huber, Bern 1956a, 1964³.
- BONDY, C. (Hrsg.): Hamburg-Wechsler-Intelligenz-Test für Kinder (HAWIK). Huber, Bern 1956b, 1966³.
- BONDY, C., COHEN, R., EGGERT, D. u. G. LÜER: Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB). Beltz, Weinheim 1969.
- BRACKEN, H. v. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Diesterweg, Frankfurt/M. 1968.
- BRADBURY, D.E.: Speech sounds of young children (Stud. Child Welfare, Nr. 5,2). Univ. Iowa 1931.
- BRAUN, P.: Verhaltenstherapeutische Diagnostik. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978.
- BREDENKAMP, J.: Varianzanalytische und regressionsanalytische Verfahren in der Curriculumevaluation. In: FREY, K. (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Bd. 2. Kieper, München 1975.
- BREUNIG, W. (Hrsg.): Das Zeitproblem im Lernprozeß. Ehrenwirth, München 1973.
- BRICKENKAMP, R. (Hrsg.): Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Hogrefe, Göttingen 1975.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Klett, Stuttgart 1974.

- BROPHY, J.E. u. C.M. EVERTSON: Teacher behavior and student learning in second and third grades (Report Nr. 75-4, Research and Development Center for Teacher Education). Univ. Texas, Austin 1975.
- BROPHY, J.E. u. T.L. GOOD: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Urban u. Schwarzenberg, München 1976.
- BRÜGGEN, G.: Möglichkeiten und Grenzen der Soziometrie. Luchterhand, Neuwied 1974.
- BRUNER, J.S.: Going beyond the information. In: BRUNER, J.S. u.a. (Hrsg.), Contemporary approaches to cognition. Harvard Univ. Press, Cambridge, 1957.
- BRUNER, J.S.: Bereitschaft zum Lernen. In: WEINERT, F. (Hrsg.), 1967.
- BRUNNER, E.J.: Verhaltensmodifikation in der Schulklassse und das Kommunikationssystem „Lehrer-Schüler“. Psychol. Erz. Unterr., 1977, 24, 37-43.
- BRUNSWICK, E. u. L. REITER: Eindruckscharaktere schematisierter Gesichter. Ztschr. Psychol., 1938, 142, 67-134.
- BRUSTEN, M. u. K. HURRELMANN: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. Juventa, München 1973, 1975².
- BÜSCHER, J. u. H. SCHILLING: Aufsatzbewertung auf der Primarstufe. Henn, Kastellaun 1976.
- BÜSCHER, P.: Einige testtheoretische Aspekte kriterienbezogener Leistungsmessung. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78.
- BUGGLE, F. u. F. BAUMGARTEL: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder. Hogrefe, Göttingen 1972.
- BUSEMANN, A.: Zur Psychologie des „Sitzenbleibens“. Ztschr. Päd. Psychol., 1932, 33, 305-308.
- BUSEMANN, A.: Psychologie der Intelligenzdefekte. Reinhardt, München u. Basel 1959, 1975⁶.
- CANNEL, Ch. u. R.L. KAHN: Interviewing. In: LINDZEY, G. u. E. ARONSON (Hrsg.), Handbook of Social Psychology, Bd. II. Addison Wesley, Reading/Mass. 1968.
- CARMICHAEL, L.: The onset and early development of behavior. In: CARMICHAEL, L. (Hrsg.), Manual of child psychology. Wiley, New York 1946².
- CAROLI, W. u. E. BENZ: Zur Rollenproblematik des Lehrers als Bildungsberater. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Klett, Stuttgart 1975.
- CARROLL, J.B.: A model of school learning. Teacher's College Record, 1963, 64, 723-733.
- CASHDAN, A.: Lernschwierigkeiten. In: MORRIS, J.F. u. E.A. LUNZER (Hrsg.), Das Lernen in der Schule. Klett, Stuttgart 1972.
- CASSEL, R.: Notes on pseudofeeble-mindedness. Train. School Bull. 1949, 46.
- CASTRO, D. de: Recherches docimologiques sur quelques matières inscrites au programme d'examens universitaires. Le Travail Humain, 1965, 231-262.
- CATTELL, R.B.: Personality and Motivation. Structure and Measurement. Harapp, New York u. London 1957.
- CATTELL, R.B.: Die empirische Erforschung der Persönlichkeit. Beltz, Weinheim 1973.
- CATTELL, R.B., SEITZ, W. u. A. RAUSCHE: Zur Konstanz der Persönlichkeitsstruktur von Kindern, gemessen durch Questionnaire-(Q)-Daten. Ztschr. exp. angew. Psychol., 1971, 18, 513-524.

- CATTELL, R.B. u. R.H. WEISS: Grundintelligenztest (CFT), Skala 3. Westermann, Braunschweig 1971.
- CATTELL, R.B. u. R.H. WEISS: Grundintelligenztest (CFT), Skala 2. Westermann, Braunschweig 1972, 1974².
- CATTELL, R.B., WEISS, R.H. u. J. OSTERLAND: Grundintelligenztest (CFT), Skala 1. Westermann, Braunschweig 1977.
- CAUTELA, J.R. u. R. KASTENBAUM: A reinforcement survey schedule for use in therapy, training and research. Psychol. Rep., 1967, 20, 1115-1130.
- CHARLTON, M.: Auswirkungen von Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung auf den Beurteilten und seine Umwelt. In: STEPHAN, E. u. W. SCHMIDT (Hrsg.), 1978.
- CHRISTENSEN, C.M.: Relationships between pupil achievement, pupil affect-need, teacher warmth, and teacher permissiveness. Journ. educ. Psychol., 1960, 51, 169-174.
- CHRISTMANN, H.: Untersuchung der Kriterien, die Schulaufsichtsbeamte bei der Beurteilung von Unterricht anlegen. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1977.
- CLARKE, A.M. u. A.D.B. CLARKE: Mental deficiency, the Changing outlook. Free Pr., Illinois 1958.
- CLINE, V.B.: Interpersonal perception. In: MAHER, B.A. (Hrsg.), Progress in Experimental Personality Research, Bd. 1. Academic Pr., New York 1964, 221-281.
- COLTON, Th. u. O.L. PETERSON: An essay of medical students abilities by oral examinations. Journ. Med. Educ., 1967, 42, 1005-1014.
- CONNAUGHTON, I.M.: The validity of examinations at 16-plus. Educ. Res., 1969, 11, 163-178.
- CONRAD, W., BÜSCHER, P., HORNKE, L., JÄGER, R., SCHWEITZER, H., STÜNZNER, W. v. u. W. WIENKE: Mannheimer Intelligenztest (MIT). Beltz, Weinheim 1971.
- CONRAD, W., EBERLE, G., HORNKE, L., KIERDORF, B. u. B. NAGEL: Mannheimer Intelligenztest für Kinder und Jugendliche (MIT-KJ). Beltz, Weinheim 1976.
- COOLEY, W.W. u. P.R. LOHNES: Multivariate data analysis. Wiley, London 1971.
- COOPER, J.B.: Perceptual organization as a function of politically-oriented communication. Journ. Soc. Psychol., 1955, 41, 319-324.
- COX, R.C.: Evaluative Aspekte kriteriumbezogener Messung. In: STRITTMATTER (Hrsg.), 1973.
- COX, R.C. u. J.S. VARGAS: Ein Vergleich von Itemauswahltechniken für normbezogene und kriteriumbezogene Tests. In: STRITTMATTER (Hrsg.), 1973.
- CRANACH, M. u. H.G. FRENZ: Systematische Beobachtung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 1. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1969.
- CRONBACH, L.J.: Processes affecting scores on „understanding of others“, and „assumed similarity“. Psychol. Bull., 1955, 52, 177-193.
- CRONBACH, L.J.: The two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 1957, 12, 671-684.
- CRONBACH, L.J.: Proposals leading to analytic treatment of social perception scores. In: TAGIURI, R. u. L. PETRULLO: Person perception and interpersonal behavior. Stanford Univ. Pr., Stanford 1958.
- CRONBACH, L.J.: Essentials of Psychological Testing. New York, 1960², 1970³.
- CRONBACH, L.J. u. G.C. GLESER: Psychological tests and personnel decisions. Univ. of Illinois Pr., Urbana 1965.

- CRONBACH, L.J. u. R.E. SNOW: Aptitudes and instructional methods. Irvington, New York 1977.
- CRUICKSHANK, W.M.: Schwierige Kinder in Schule und Elternhaus. Marhold, Berlin 1973.
- DARLEY, F.L.: The relationship of parental attitudes and adjustment to the development of stuttering. In: JOHNSON, W. (Hrsg.), Stuttering in children and adults. Univ. of Minnesota Pr., Minneapolis 1955.
- DAVIS, E.A.: The development of the linguistic skill in twins, singletons with siblings, and only children from age five to ten years. Univ. of Minnesota Pr., Minneapolis 1937.
- DAVIS, E. u. N. VIERNSTEIN: Entwicklung einer Skala zur Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1972, 4, 194-216.
- DEHMELT, P., KUHNERT, W. u. A. ZINN: Diagnostischer Elternfragebogen (DEF). Beltz, Weinheim 1974.
- DENIG, F. u. V. WEIS: Zur Faktorenstruktur der Fachnoten an deutschen Sekundarschulen. Ztschr. erziehungswiss. Forsch., 1970, 4, 210-232.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Zur Lage der Legasthenieforschung (Kommission für Erziehungswissenschaft, Mitteilung 1). Boldt, Boppard 1978.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich (Empfehlungen der Bildungskommission). Bundesdruckerei, Bonn 1973.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Klett, Stuttgart 1973a.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Sonderpädagogik, Bd. 1 (Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung). Klett, Stuttgart 1973b.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Sonderpädagogik, Bd. 3 (Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Verfahren der Aufnahme). Klett, Stuttgart 1974.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Klett, Stuttgart 1975.
- DEWEY, E.: Infant behavior. Columbia Univ. Pr., New York 1935.
- DIEDERICH, P.B.: The problem of grading essays. Educational Testing Service, Princeton/N. J. 1957.
- DIEDERICH, P.B., FRENCH, J.W. u. S.T. CARLTON: Factors in the Judgements of Writing Ability. Educational Testing Service, Princeton/ N. J. 1961.
- DITTMAR, N.: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Akad. Verlagsges., Frankfurt/M. 1973.
- DOHSE, W.: Das Schulzeugnis – Sein Wesen und seine Problematik. Beltz, Weinheim 1963, 1967².
- DOLLASE, R.: Soziometrische Techniken. Beltz, Weinheim 1973.
- DONAT, H.: Persönlichkeitsbeurteilung. Ehrenwirth, München 1965.
- DRENTH, P.J.D.: Der psychologische Test. Barth, München 1969.
- DÜHRSEN, A.: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Hogrefe, Göttingen 1954, 1971⁸, 1976¹⁰.
- DÜKER, H.: Untersuchungen über die Ausbildung des Wollens. Huber, Bern 1974.
- DUMKE, D.: Schülerleistung und Zensur. Schroedel, Hannover 1973.

- DUMKE, D.: Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit in der Grundschule. Modellversuche im Bildungswesen, Heft 9. Kultusministerium Schleswig-Holstein, Kiel 1975.
- DUMKE, D.: Die Auswirkungen von Lehrererwartungen auf Intelligenz und Schulleistungen. Psychol. Erz. Unterr., 1977, 24, 93-108.
- DUMKE, D., BUCK, W., HÖCKER, G. u. W. STRACKERJAN: Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit in der Grundschule. Modellversuche im Bildungswesen, Heft 9. Kultusministerium Schleswig-Holstein, Kiel 1975.
- DUMKE, D. u. W. BUCK: Sonderschullehrer an Grundschulen. In: REINARTZ, A. u. A. SANDER (Hrsg.), 1978.
- DUMKE, D. u. G. PANSKUS: Der Schulerfolg vorzeitig aufgenommener Grundschüler. Unterrichtswiss., 1978, 6, (im Druck).
- DYSON, A.P.: Oral Examining in French. The Modern Language Association, London 1972.
- EBEL, R.L.: Measurement in Education. In: EBEL, R.L. (Hrsg.), Encyclopedia of Educational Research. Collier-Macmillan, Toronto 1969⁴.
- EELS, W.C.: Die Zuverlässigkeit wiederholter Benotung von aufsatzähnlichen Prüfungsarbeiten. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1971/76.
- EGGERT, D. (Hrsg.): Zur Diagnose der Minderbegabung. Beltz, Weinheim 1972.
- EGGERT, D. (Hrsg.): Hannover-Wechsler-Intelligenz-Test für das Vorschulalter (HAWIVA). Huber, Bern 1975.
- EGGERT, D., SCHUCK, K.-D. u. A.J. WIELAND: Ergebnisse eines Versuchsprogramms zur kontrollierten Behandlung lese-rechtschreibschwacher Grundschüler, Teil 1 und 2. In: VALTIN (Hrsg.), 1973.
- EHRHARDT, K.J.: Leitsymptom: Konzentrationsstörungen bei Schulkindern. Dt. Ärzteblatt, 1975, 72, 3179-3182.
- EIGLER, G.: Das Verhältnis von Lernen und Leistung als Forschungsproblem. In: ROTH, H. u. D. FRIEDRICH (Hrsg.), Bildungsforschung, Bd.1. Klett, Stuttgart 1975.
- EIGLER, G., SCHÖNWÄLDER, H.-G., STRAKA, G. u. P. STRITTMATTER: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen (Schriftenreihe A „Bildung in neuer Sicht“, Nr. 23). Neckarverlag, Villingen 1971.
- ENGELMAYER, O.: Das Soziogramm in der modernen Schule. Kaiser, München 1973⁶.
- ERHARD, Ch. u. R. LEMPP: Zur Ätiologie der Legasthenie. Praxis Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatr., 1968, 17, 161-164.
- ERLEBACH, E., HOFF, K., IHLEFELD, U. u. K. ZEHNER: Schülerbeurteilung. VEB Volk und Wissen, Berlin-Ost 1972.
- ERLEMEIER, N. u. K.-G. TISMER: Einstellungen und Erwartungen bei Lehrern und ihre Auswirkungen auf die Beurteilung und das Verhalten von Schülern. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- EVANS, L.R., INGERSOLL, R.W. u. E.J. SMITH: The Reliability, Validity and Taxonomic Structure of the Oral Examination. Journ. Med. Educ., 1966, 41, 551-557.
- EVERITT, B.: Cluster Analysis. Heinemann, London 1974.
- EWERT, O.: Bericht über die Erhebung zur Durchführung von Schulreifeuntersuchungen. In: Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schulversuch, Bd. I Henn, Ratingen 1972.
- EYSENCK, H.J.: Dimensions of personality. Methuen, London 1947.

- EYSENCK, H.J.: Wege und Abwege der Psychologie. Rowohlt, Hamburg 1958².
- FABER, E. u. W. NOLLAU: Über ein Verfahren zur automatischen Klassifikation. Schriftenreihe des DRZ, Heft S-6, Darmstadt 1969.
- FAIST, M.: Bildungsberatung in der Sekundarstufe II. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- FATKE, R.: Schulumwelt und Schülerverhalten. Piper, München 1977.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Konzept oder Konzeptmangel der Beratung im Schulbereich? Psychol. Erz. Unterr., 1978, 25, 101-110.
- FAULSTICH-WIELAND, H. u. S. HORN: Bestandsaufnahme und Perspektiven der Bildungs- und Berufsberatung in Gesamtschulen (Heft 2/76 der Arbeitsmaterialien der Gemein. Gesell. Gesamtschule e.V.) Bochum: GGG 1976.
- FEDERKEIL, H.: Leistungsmessung an der Gesamtschule Dillingen. Gesamtschulinformationen, 1973, 6, 142-146.
- FEND, H.: Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule. In: ROTH, H. u. D. FRIEDRICH (Hrsg.), Bd. I, 1975.
- FENNER, H.-J.: Training von Telefonseelsorgern in klientenzentrierter Gesprächsführung. In: MINSEL, W.-R., ROYL, W. u. B. MINSEL (Hrsg.), Verhaltenstraining – Modelle und Erfahrungen. Beiträge zum Symposium über Verhaltenstraining in Kiel vom 16. 10. bis 19. 10. 1975. Eigendruck W.-R. Minsel, Ralingen 1976.
- FERDINAND, W.: Über Schulreife und Schulleistung IQ-äquivalenter Kinder aus unterschiedlichem sozialen Milieu. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1969, 1, 190-199.
- FERDINAND, W.: Das Vorurteil des Lehrers über die Leistungsfähigkeit bestimmter Schüler im Spiegel von Aufsatzzensuren. Schule u. Psychol., 1971, 18, 92-95.
- FERDINAND, W.: Zum Problem der Intelligenzförderung bei Kindern aus den sozialen Grundschichten. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- FERDINAND, W. u. H. KIWITZ: Über die Häufigkeitsverteilung der Zeugnisnoten. Neue Dt. Schule, 1964, 8, 162-165.
- FESTINGER, L.: A theory of cognitive dissonance. Stanford Univ. Pr., Stanford/Calif. 1957.
- FINGERHUT, W. u. H.-P. LANGFELDT: Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78.
- FINLAYSON, D.S.: Die Zuverlässigkeit bei der Zensierung von Aufsätzen. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1971/76.
- FIPPINGER, F.: Intelligenz und Schulleistung. Reinhardt, München 1966.
- FIPPINGER, F.: Zum Problem der Schulleistungsdiagnostik: Lehrerurteil und Schulleistungstest. Päd. Rundschau, 1969, 23, 869-880.
- FISCHER, G.: Statistische Testmodelle. In: FISCHER, G. (Hrsg.), Psychologische Testtheorie. Huber, Bern 1968.
- FISCHER, G.H. (Hrsg.): Einführung in die Theorie psychologischer Tests. Huber, Bern 1974.
- FISSENI, H.J.: Zur Zuverlässigkeit von Interviews. Archiv. ges. Psychol., 1974, 126, 71-84.
- FITTKAU, B.: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1969, 1, 77-92.

- FLAMMER, A.: Längsschnittuntersuchung mit Lern- und Transfertesten. Schweiz. Ztschr. Psychol., 1974, 33, 14-32.
- FLAMMER, A.: Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden – eine zerronnene Hoffnung? In: MANDL, H. u. A. KRAPP (Hrsg.), 1978.
- FLAMMER, A. u. B. KELLER: Overachievement und Underachievement. In: KLAUER, K.J. (Hrsg.), Bd. 4, 1978.
- FLEISHMAN, E.A. u. W. HEMPEL: Changes in factor structure of a complex psychomotor test as a function of practice. Psychometrika, 1954, 19, 239-251.
- FLORIN, I. u. W. TUNNER: Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen. Goldmann, München 1974.
- FRANK, L.K.: Projective methods for the study of personality. J. Psychol., 1939, 8, 389-413.
- FRENZ, H.-G., KRÜGER, K. u. H. TRÖGER: Die Unangemessenheit der herkömmlichen Testdiagnostik für schulische Entscheidungen. In: Projektgruppe Diagnostik in der Schule, 1973.
- FRICKE, R.: Über Meßmodelle in der Schulleistungsdiagnostik. Schwann, Düsseldorf 1972.
- FRICKE, R.: Kriteriumsorientierte Leistungsmessung. Kohlhammer, Stuttgart 1974.
- FRIEDRICH, H.: Psychosoziale Konflikte und schulpsychologische Beratung. Ansätze zu einem Forschungsprogramm. In: ROTH, H. u. D. FRIEDRICH (Hrsg.), Bd. 2, 1975.
- FRÖHLICH, A.D. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungstraining bei Körperbehinderten. Schindele, Rheinstetten 1977.
- FROMMBERGER, H.: Das Sitzenbleiberproblem. Crüwell, Dortmund 1955.
- FROSTIG, M., REINARTZ, A. u. R. REINARTZ: Wahrnehmungstraining. Crüwell, Dortmund 1972.
- FROSTIG, M. u. O. LOCKOWANDT: Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung (FEW). Beltz, Weinheim 1974.
- FROSTIG, W., REINARTZ, A. u. R. REINARTZ: BWL. Bewegen-Wachsen-Lernen, Bewegungserziehung. Crüwell, Dortmund 1974a.
- FROSTIG, W., REINARTZ, A. u. R. REINARTZ: Individualprogramm zum Wahrnehmungstraining. Crüwell, Dortmund 1974b.
- FUHRMANN, P.: Zur Verhinderung und Überwindung des Zurückbleibens in der Unterstufe. In: WITZLACK, G. (Hrsg.), Beiträge zur Verhinderung des Zurückbleibens. VEB Volk und Wissen, Berlin-Ost 1975².
- FUNKE, E.H.: Grundschulzeugnisse und Sonderschulbedürftigkeit. Marhold, Berlin 1972.
- FURCK, C.L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Beltz, Weinheim 1961.
- GAEDIKE, A.-K.: Untersuchungen zur Validität des Kognitiven Fähigkeits-Tests für 4. bis 13. Klassen (KFT 4-13). Diss. PH Rheinland, Abt. Bonn 1975.
- GAEDIKE, A.-K.: Determinanten der Schulleistung. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78.
- GÄRTNER-HARNACH, V.: Angst und Leistung. Beltz, Weinheim 1972.
- GÄRTNER-HARNACH, V.: Fragebogen für Schüler zur Messung von Schulangst (FS 5-10). Beltz, Weinheim 1973.

- GAGE, N.L. u. D.C. BERLINER: Educational Psychology. Rand McNally College Publ., Chicago 1975. Dt. Übers.: Pädagogische Psychologie. Urban u. Schwarzenberg, München 1977.
- GALPERIN, P.J.: Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. VEB Volk u. Wissen, Berlin-Ost 1967.
- GARTEN, H.-K. (Hrsg.): Diagnose von Lernprozessen. Westermann, Braunschweig 1977.
- GAUDE, P.: Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- GAUDE, P. u. W.P. TESCHNER: Objektivierte Leistungsmessung in der Schule. Diesterweg, Frankfurt/M. 1971.
- GAYER, G.: Verhaltensdiagnose und Verhaltensbeobachtung. In: KRAIKER, Ch. (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie. Kindler, München 1974.
- GEBAUER, Th.: Beratung im Elementar- und Primarbereich. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- GEER, J.P. van de: Introduction to multivariate analysis for the social sciences. Freeman, San Francisco 1971.
- GEHRECKE, F.: Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der Bundesrepublik Deutschland. Hain, Meisenheim 1958.
- GEISLER, H.-J.: Untersuchungen zum Konzept der Fähigkeit, eine Voraussetzung für das Lernen im Erwachsenenalter. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Köln 1976.
- GEISLER, H.-J. u. E. OLBRICH: Konstanz und Veränderung psychomotorischer Leistungen. In: BAUSS, M. u. K. ROTH (Hrsg.), 1977.
- GENZEL, J., MÜLLER, S. u. H. PETRAK: Vergleichende Untersuchung der Konzentrationsleistungen von Normal- und Sonderschülern. Experimentelle Sprachheilpädagogik (DDR), 1970, 15, 384-387.
- GERSTEIN, H.: Erfolg und Versagen im Gymnasium. Beltz, Weinheim 1972.
- Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG) (Hrsg.). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Kindler, München 1975.
- GIESSELMANN, H.-J.: Prognose des Studienerfolges. Beltz, Weinheim 1970.
- GLASER, R.: Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. Amer. Psychologist, 1963, 18, 519-521.
- GLAUBER, P.: The psychoanalysis of stuttering. In: EISENSON, J. (Hrsg.), Stuttering. Harper u. Row, New York 1958.
- GÖLLER, A.: Zensuren und Zeugnisse. Klett, Stuttgart 1966, 1968².
- GOFFMAN, E.: Stigma. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1967.
- GOLDSTEIN, K.: Language and language disturbances. Grune u. Stratton, New York 1948.
- GORDON, Th.: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hoffmann u. Campe, Hamburg 1976.
- GOTTSCHALDT, K.: Begabung und Vererbung. In: ROTH, H. (Hrsg.), 1968/76.
- GRAEFE, O.: Zur Klassifizierung kindlicher Verhaltensstörungen. Psychol. Rundschau, 1956, 7.
- GRAESSNER, D. u. K. HEINERTH: Eine kommunikationstheoretische Möglichkeit der

- Operationalisierung der gesprächstherapeutischen Basisvariablen „Echtheit“ und „Wärme“. *Ztschr. klin. Psychol.*, 1975, 4, 153-159.
- GRAICHEN, J.: Teilleistungsschwächen, dargestellt am Beispiel der Sprachbenützung. *Ztschr. Kinder- u. Jugendpsychiatr.*, 1973, 1, 113-143.
- GRAUMANN, C.F.: Social perception. *Ztschr. exp. angew. Psychol.*, 1956, 4, 605-661.
- GRAUMANN, C.F.: Nicht-sinnliche Bedingungen des Wahrnehmens. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. I/1. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1966.
- GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): *Sozialpsychologie* (*Handbuch der Psychologie*, Bd. VII). Hogrefe, Göttingen 1969 (1. Halbb.), 1972 (2. Halbb.).
- GRAUMANN, C.F.: Interaktion und Kommunikation. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VII/ 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1972.
- GRAUMANN, C.F.: Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: GRAUMANN, C.F. u. H. HECKHAUSEN (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, Bd. I (Grundlagentexte zum Funkkolleg). Fischer, Frankfurt/M. 1973.
- GRAY, S.W. u. R.A. KLAUS: Das Projekt Früherziehung: Ein Bericht aus dem siebten Jahr. In: SKOWRONEK, H. (Hrsg.), *Umwelt und Begabung*. Klett, Stuttgart 1973.
- GREGORY, R.L.: *Auge und Gehirn – Zur Psychophysiologie des Sehens*. Kindler, München 1966.
- GRELL, J.: *Techniken des Lehrerverhaltens*. Beltz, Weinheim 1974, 1976⁶.
- GRESSER-SPITZMÜLLER, R.: *Lehrerurteil und Bildungschancen*. Beltz, Weinheim 1973.
- GRISSEMAN, H.: Die Legasthenie als Deutungsschwäche. Huber, Bern 1972².
- GRISSEMAN, H.: *Legasthenie und Rechenleistungen*. Huber, Bern 1974.
- GROFFMANN, K.J.: Die Entwicklung der Intelligenzmessung. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VI. Hogrefe, Göttingen 1964, 1971³.
- GRONLUND, N.: *Measurement and evaluation in teaching*. McMillan, New York 1968, 1971².
- GROOT, A.D. de: *Methodology*. Mouton – The Hague, Paris 1969.
- GROSS-SELBECK, G.: Das Bild der leichten frühkindlichen Hirnschäden in der täglichen Praxis. *Dt. Ärzteblatt*, 1976, 73, 15-20, 57-61.
- GUILFORD, J.P.: *Persönlichkeit*. Beltz, Weinheim 1964, 1970⁴.
- GULLIKSEN, H.: *Theory of Mental Tests*. Wiley, New York 1950.
- GUTHKE, J.: *Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit*. VEB Dt. Verlag d. Wiss., Berlin-Ost 1972. Lizenzausgabe: Klett, Stuttgart 1977.
- HÄRING, L. (Hrsg.): *Fortbildung von Lehrern aller Schularten zu Beratungslehrern. Ein Modellversuch der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen*. Auer, Donauwörth 1977.
- HAHN, E.: Analysis of the content and form of the speech of first grade children. *Quart. J. Speech*, 1948, 34, 361-366.
- HAHN, H.: Die Flensburger Norm für die Aufsatzbeurteilung. *Päd. Provinz*, 1966, 20, 189-194.
- HAJOS, A.: *Wahrnehmungspsychologie*. Kohlhammer, Stuttgart 1972.
- HANKE, B., HUBER, G.L. u. H. MANDL: *Aggressiv und unaufmerksam*. Urban u. Schwarzenberg, München 1976.
- HANKE, B., LOHMÖLLER, J.B. u. H. MANDL: Zur Beeinflußbarkeit des Lehrerurteils. *Unterrichtswiss.*, 1975, 3, 32-37.
- HANKE, B., LOHMÖLLER, J.B. u. H. MANDL: *Schülerbeurteilung im Längsschnitt*.

- Unveröffentl. Forschungsbericht d. Forschungsstelle f. Päd. Psychol. u. Entwicklungspsychol., Univ. Augsburg 1978.
- HANKE, B., MANDL, H. u. S. PRELL: Soziale Interaktion im Unterricht. Oldenburg München 1974.
- HARBAUER, H., LEMPP, R., NISSEN, G. u. P. STRUNK (Hrsg.): Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie. Springer, Berlin 1976³.
- HARNACK, G.-A. von: Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind. Thieme, Stuttgart 1958.
- HARTFIEL, G. (Hrsg.): Das Leistungsprinzip. Leske, Opladen 1977.
- HARTIGAN, J.A.: Clustering algorithmus. Wiley, New York 1975.
- HARTLEY, E.L. u. R.E. HARTLEY: Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Rembrandt, Berlin 1955.
- HARTMANN, H.: Psychologische Diagnostik. Kohlhammer, Stuttgart 1970.
- HARTOG, P. u. E.C. RHODES: An examination of examinations. Mac Millan, London 1936².
- HASEMANN, K.: Verhaltensbeobachtung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VI. Hogrefe, Göttingen 1964, 1971³.
- HEBB, D.O.: Einführung in die moderne Psychologie. Beltz, Weinheim 1967.
- HEBERER, G., SCHWIDETZKY, I. u. H. WALTER: Anthropologie. Fischer, Frankfurt/M. 1970.
- HECKHAUSEN, H.: Leistung und Chancengleichheit. Hogrefe, Göttingen 1974.
- HECKHAUSEN, H.: Leistungsprinzip und Chancengleichheit. In: ROTH, H. u. D. FRIEDRICH (Hrsg.), Bd. 1, 1975.
- HECKHAUSEN, H.: Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie. Psychol. Rundschau, 1976, 27, 1-11.
- HEEMSKERK, J.J. u. K. HELLER: Analyse eines Lehrerfragebogens zur Schullaufbahnberatung. Psychol. Erz. Unterr., 1976, 23, 337-350.
- HEESE, G.: Sprachgeschädigtenpädagogik. In: JUSSEN, H. (Hrsg.), Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. Kösel, München 1967.
- HEISS, R.: Technik, Methodik und Problematik des Gutachtens. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VI. Hogrefe, Göttingen 1964, 1971³.
- HEISS, R. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik (Handbuch der Psychologie, Bd. VI). Hogrefe, Göttingen 1964, 1971³.
- HELD, R.: Plasticity in sensory-motor-systems. Scientific American, 1965.
- HELLER, K.: Experimentalpsychologische Vergleichsuntersuchung zur Körpermotorik taubstummer Schüler. Unveröffentl. Diplomarbeit, Univ. Heidelberg 1961.
- HELLER, K.: Vergleichende Untersuchung zur Körpermotorik taubstummer Schüler. Neue Blätter f. Taubstummtenbildg., 1962, 16, 267-268.
- HELLER, K.: Der gegenwärtige Stand der Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrages. Schule u. Psychol., 1966, 13, 312-338.
- HELLER, K.: Bedingungsvariablen der Schulleistung. Neue Blätter f. Taubstummtenbildg., 1969a, 23, 162-172.
- HELLER, K.: Zum Problem der Begabungsreserven. In: LÜCKERT, H.R. (Hrsg.), 1969b, 1972².

- HELLER, K.: Aktivierung der Bildungsreserven. Huber, Bern u. Klett, Stuttgart 1970.
- HELLER, K.: Entwicklungsstörungen der Sprache im Kindes- und Jugendalter. Heilpädagog. Forsch., 1972, 4, 35-56.
- HELLER, K.: Die Bedeutung der Zeitvariablen für die Entwicklung von Begabung und Lernleistung. In: BREUNIG, W. (Hrsg.), Das Zeitproblem im Lernprozeß. Ehrenwirth, München 1973a.
- HELLER, K.: Intelligenzmessung. Neckarverlag, Villingen 1973b.
- HELLER, K.: Schullaufbahn und Begabung. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973c.
- HELLER, K. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974, 1978³.
- HELLER, K.: Zur Problematik der Leistungsbeurteilung in der Schule. Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 105-124.
- HELLER, K.: Beratung beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975a.
- HELLER, K.: Bildungsberatung und Lehrerbildung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Klett, Stuttgart 1975b.
- HELLER, K.: Einführung in den Problembereich der Bildungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Klett, Stuttgart 1975c.
- HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, 3 Bde. Klett, Stuttgart 1975/76.
- HELLER, K.: Computerunterstützte Interpretation von Testbefunden in der Schullaufbahnberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976a.
- HELLER, K.: Intelligenz und Begabung. Reinhardt, München u. Basel 1976b.
- HELLER, K.: Aufgaben und Ziele schulischer Leistungsbeurteilung. In: Dt. Institut für Fernstudien (Hrsg.), Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 5/6. DIFF, Tübingen 1977a.
- HELLER, K.: Automatische Klassifikationshilfen in der Bildungsberatung. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.), Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 2. Westermann, Braunschweig 1977b.
- HELLER, K.: Beratungslehrer. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.), 1977c.
- HELLER, K.: Schullaufbahnberatung. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.), 1977d.
- HELLER, K.: Tests in der Schulberatung. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.), 1977e.
- HELLER, K.: Beratungsdienste. In: KLAUER, K.J. (Hrsg.), Bd. 4, 1978a.
- HELLER, K.: Der Übergang zu weiterführenden Schulen. In: KLAUER, K.J. (Hrsg.), Bd. 4, 1978b.
- HELLER, K.: Schulberatung – Ziele, Aufgaben und Problembereiche. Psychol. Erz. Unterr., 1978c, 25, 1-8.
- HELLER, K.: Kognitiver Fähigkeits-Test für 1. bis 3. Klassen (KFT 1-3). Beltz, Weinheim 1978/79a.
- HELLER, K.: Kognitiver Fähigkeits-Test – Kindergartenform (KFT-K). Beltz, Weinheim 1978/79b.
- HELLER, K. u. B. ROSEMAN: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Klett, Stuttgart 1974.

- HELLER, K., DEMEL, E. u. G. SCHORRE: Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten. In: Kultusministerium B.-W. (Hrsg.), Forschungsergebnisse und Materialien zum Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg (Schriftenreihe A „Bildung in neuer Sicht“, Nr. 20). Neckarverlag, Villingen 1975.
- HELLER, K., GAEDIKE, A.-K. u. H. WEINLÄDER: Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 13. Klassen (KFT 4-13). Beltz, Weinheim 1975/76.
- HELLER, K., LANGFELDT, H.-P., PEEZ, H., RÜDIGER, D. u. K.-H. STEFFENS: Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung (Arbeitsheft mit Fallbeispielen). In: Dt. Institut für Fernstudien (Hrsg.), Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 5/6. DIFF, Tübingen 1977.
- HELLER, K. u. H.-J. PFISTER: Schullaufbahnberatung. In: Dt. Institut für Fernstudien (Hrsg.), Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 5/6. DIFF, Tübingen 1977.
- HELLER, K., ROSEMAN, B. u. K. STEFFENS: Prognose des Schulerfolgs. Beltz, Weinheim 1978.
- HERRMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Hogrefe, Göttingen 1969.
- HERRMANN, Th.: Sprache. Huber, Bern 1972.
- HERMANN, W.: Zur Krise der Aufsatzdidaktik. In: BOUEKE, D. (Hrsg.), Deutschunterricht in der Diskussion. Schöningh, Paderborn 1974.
- HETZER, H.: Kindheit und Armut. Hirzel, Leipzig 1929.
- HEYDE, J.E. u. H. MARTIN: Grundlage und Gestalt ganzheitlicher Unterrichtsweise. Beltz, Langensalza 1937.
- HEYSE, H. u. U. KUHLE: Entwicklung und Erprobung von berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsgängen für Schulpsychologen. Schulpsychol. Dienst Rheinland-Pfalz, Trier 1977.
- HILTMANN, H.: Kompendium der psychodiagnostischen Tests. Huber, Bern 1977³.
- HIROTO, K. u. a.: Statistische Beobachtungen über die Heiserkeit bei Schulkindern. Oto-rhino-laryng. Clin., Kyoto 1960, 56, 247-252.
- HÖGER, D.: Analyse der Intelligenzstruktur bei männlichen Gymnasiasten der Klassen 6 bis 9 (Untersekunda bis Oberprima). Psychologische Forschung, 1964, 27, 419-474.
- HÖGER, D.: Allgemeine Voraussetzungen für Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. In: STEPHAN, E. u. W. SCHMIDT (Hrsg.), 1978.
- HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. Piper, München 1967.
- HÖHN, E.: Eine Untersuchung über die Auswirkung eingeschränkter Umwelterfahrungen in früher Kindheit. Psychol. Beitr., 1974, 16, 254-276.
- HÖHN, E. u. G. SEIDEL: Das Soziogramm. Hogrefe, Göttingen 1976⁴.
- HÖRMANN, H.: Zur Validierung von Persönlichkeitstests, insbesondere von projektiven Verfahren. Psychol. Rundsch., 1961, 12, 44-49.
- HÖRMANN, H.: Die Aussagemöglichkeiten psychologischer Diagnostik. Hogrefe, Göttingen 1964.
- HÖRMANN, H.: Psychologie der Sprache. Springer, Heidelberg 1970.
- HÖRMANN, H., JÄGER, A.O., KAMINSKI, G., COHEN, R., HERRMANN, Th. u. C.F. GRAUMANN: Die Beziehungen zwischen psychologischer Diagnostik und Grund-

- lagenforschung. In: MERZ, F. (Hrsg.), Ber. 25. Kongr. Dt. Ges. Psychol. in Münster 1966. Hogrefe, Göttingen 1967.
- HOFFER, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Beltz, Weinheim 1969.
- HOFFER, M.: Die Validität der impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrern. Unterrichtswiss., 1975, 3, 5-18.
- HOFFMANN, H.V.: Beratung für Modellschulen. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- HOFFMANN, L.: Verhaltensbeobachtung als Grundlage eines Beratungssystems. In: STARK, G. u.a. (Hrsg.), 1977.
- HOFFMANN, M.: Beobachten und Protokollieren von Verhalten. In: BELSCHNER, W. u.a. (Hrsg.), 1973, 1975³.
- HOFFMANN, M.: Zur Situation der Beratungslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Klett, Stuttgart 1975.
- HOFFSTÄTTER, P.R.: Über Ähnlichkeit. Psyche, 1955, 9, 54-80.
- HOFFSTÄTTER, P.R. (Hrsg.): Psychologie. Fischer-Lexikon. Fischer, Frankfurt/M. 1957.
- HOFFSTÄTTER, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie. Kröner, Stuttgart 1963³.
- HOFFSTÄTTER, P.R.: Differentielle Psychologie. Kröner, Stuttgart 1971.
- HOFFSTÄTTER, P.R. u. D. WENDT: Quantitative Methoden der Psychologie. Barth, München 1967.
- HOMME, L., CSANYI, A.P., GONZALES, M.A. u. J.R. RECHS: Verhaltensmodifikation in der Schulklasse. Beltz, Weinheim 1974.
- HONZIK, M.P., MACFARLANE, J. u. L. ALLEN: The stability of mental test performance between two and eighteen years. J. exp. Educ., 1948, 17, 309-324.
- HOPF, D.: Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- HOPF, D.: Forschungsstand, Forschungsschwerpunkte und Institutionalisierung der pädagogischen Diagnostik. In: ROTH, H. u. D. FRIEDRICH (Hrsg.), Bd. 2, 1975.
- HORN, R.: Einsatz standardisierter Schulleistungstests. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78a.
- HORN, R.: Leistungsmessung und Lernzieldefinition. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78b.
- HORN, W.: Begabungstestsystem (BTS). Hogrefe, Göttingen 1956.
- HORN, W.: Leistungsprüfsystem (LPS). Hogrefe, Göttingen 1962.
- HORN, W.: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB). Hogrefe, Göttingen 1968.
- HORNSTEIN, W.: Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung - Theoretische Ansätze und Planungen. Ztschr. f. Päd., 13. Beiheft. Beltz, Weinheim 1977.
- HORNSTEIN, W., BASTINE, R., JUNKER, H. u. Ch. WULF (Hrsg.): Beratung in der Erziehung. Funk-Kolleg, 2 Bde. Fischer, Frankfurt 1977.
- HOVEN, M. van den u. L. SPETH: Motorik ist mehr als Bewegung. Psychomotorische Übungen für gesunde und behinderte Kinder. Marhold, Berlin 1976².
- HUGHES, P.M.: Beratung in der Schule. Klett, Stuttgart 1974.
- HUSSLEIN, E.: Der Schulangst-Test (SAT). Hogrefe, Göttingen 1977.
- HYLLA, E. u. B. KRAAK (Neubearbeitung von HORN, H., SCHWARZ, E. u. R. KÜHN): Aufgaben zum Nachdenken (AzN). Beltz, Weinheim 1965 (1968, 1976).

- INGENDAHL, W.: Lernziele zur Aufsatzerziehung. *Wirkendes Wort*, 1972, 22, 304-316.
- INGENKAMP, K.: Psychologische Tests für die Hand des Lehrers. Beltz, Weinheim 1963.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Beltz, Weinheim 1966.
- INGENKAMP, K.: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: ROTH, H. (Hrsg.), 1969/76.
- INGENKAMP, K.: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? betrifft: erziehung, 1969, 3, 12-14.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz, Weinheim 1971, 1976⁶.
- INGENKAMP, K.: Die Aufgaben der pädagogischen Diagnostik und die Testanwendung in Deutschland. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1971a.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.): Tests in der Schulpraxis. Beltz, Weinheim 1971b.
- INGENKAMP, K.: Die diagnostische Problematik des Aufsatzes als Prüfungsinstrument und die Bemühungen zur Verbesserung der Auswertungsqualität. In: BECK, O. u. F.-J. PAYRHUBER (Hrsg.), 1975a.
- INGENKAMP, K.: Pädagogische Diagnostik. Beltz, Weinheim 1975b.
- INGENKAMP, K.: Bildungs-Beratungs-Test für 3. und 4. Klassen (BBT 3-4). Beltz, Weinheim 1977a.
- INGENKAMP, K. u.a.: Bildungs-Beratungs-Test für 4. bis 6. Klassen (BBT 4-6). Beltz, Weinheim 1977b.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.): Schüler- und Lehrerbeurteilung. Beltz, Weinheim 1977c.
- INGENKAMP, K. u. T. MARSOLEK (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Beltz, Weinheim 1968.
- IRWIN, O.C.: Development of speech during infancy curve of phonemic frequencies. *Journ. exp. Psychol.*, 1947a, 37, 187-193.
- IRWIN, O.C.: Infant speech: consonant sounds according to place of articulation. *Journ. Speech Disorders*, 1947b, 12, 397-401.
- IRWIN, O.C.: Infant speech: consonant sounds according to manner of articulation. *Journ. Speech Disorders*, 1947c, 12, 402-404.
- IRWIN, O.C.: Infant speech: development of vowel sounds. *Journ. Speech Hearing Disorders*, 1948, 13, 31-34.
- IRWIN, O.C.: Infant Speech. *Scientif. Amer.*, 1949, 181, 22-24.
- IRWIN, O.C.: Speech development in the young child. 2. Some factors related to the speech development of the infant and young child. *Journ. Speech Hearing Disorders*, 1952, 17, 269-279.
- IRWIN, O.C. u. F. CURRY: Vowel elements in the crying vocalization of infants under ten days of age. *Child Developm.*, 1941, 12, 99-109.
- IRWIN, O.C. u. H.P. CHEN: Infant speech: vowel and consonant frequency. *Journ. Speech and Hearing Disorders*, 1946, 1946, 11, 123-125.
- ISSING, L.J. u. B. ULLRICH: Einfluß eines Verbalisierungstrainings auf die Denkleistung von Kindern. *Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol.*, 1969, 1, 32-40.
- JÄGER, R.: Differentielle Diagnostizierbarkeit in der Psychologischen Diagnostik. Hogrefe, Göttingen 1978.

- JÄGER, R., BERBIG, E., GEISEL, B., GOSSLAR, R., HAGEN, J., LIEBICH, W. u. R. SCHAFHEUTLE: Mannheimer Biographisches Inventar (MBI). Hogrefe, Göttingen 1973.
- JAHNKE, J.: Interpersonale Wahrnehmung. Kohlhammer, Stuttgart 1975.
- JANOWSKI, A.: Faktorenanalytische Überprüfung eines Schülerbeurteilungsbogens. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.), Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 2. Westermann, Braunschweig 1977.
- JANOWSKI, P., TSCHULIN, D., FIETKAU, H.-J. u. F. MANN (Hrsg.): Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Bericht über den I. Europäischen Kongreß für Gesprächspsychotherapie in Würzburg 1974. Hogrefe, Göttingen 1976.
- JANTZEN, W.: Untersuchungen zur Faktorenstruktur von Intelligenz und Schulleistungen bei guten und schlechten Schülern dritter Grundschulklassen (und zur Einstellungsstruktur ihrer Lehrer). Ztschr. erziehungswiss. Forschg., 1971, 5, 44-62, 92-106.
- JENKINS, E. u. F. LOHR: Severe articulation disorders and motor ability. J. Speech Dis., 1964, 29, 286-292.
- JENSEN, A.R.: How much can we boost IQ and scholastic achievement? Harv. Educ. Rev., 1969, 39, 1-123. Dt. Übers. in: SKOWRONEK, H. (Hrsg.), Umwelt und Begabung. Klett, Stuttgart 1973.
- JENSEN, A.R.: Erblicher IQ – oder Pädagogischer Optimismus vor einem anderen Gesicht. Neue Sammlung, 1971, 11, 71-76.
- JENSEN, U.: Aufsatzensuren – Indiz für einen gestrigen Sprachunterricht. Westermanns Päd. Beitr., 1970, 22, 507-512.
- JOERGER, K.: Gruppentest für die soziale Einstellung (SET). Hogrefe, Göttingen 1973.
- JOHNSON, D.J. u. H.R. MYKLEBUST: Learning Disabilities. Educational Principles and Practices. Grune u. Stratton, New York 1967. Dt. Übers.: Lernschwächen. Ihre Formen und ihre Behandlung. Hippokrates, Stuttgart 1971.
- JOHNSON, W. u.a.: The onset of stuttering. Univ. of Minnesota Pr., Minneapolis 1959.
- JUNKER, H.: Konfliktberatung in der Schule. Kösel, München 1976.
- KAGAN, J.: Preschool enrichment and learning. Interchange, 1971, 2, 12-22.
- KAGAN, J. u. H.A. MOSS: Birth of maturity: a study in psychological development. Wiley, New York 1962.
- KAMINSKI, G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Klett, Stuttgart 1970.
- KANFER, F.H. u. G. SASLOW: Verhaltenstheoretische Diagnostik. In: SCHULTE, D. (Hrsg.), 1974.
- KANTER, G.O.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Bd. 3, 1974.
- KANTER, G.O. u. O. SPECK (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4). Marhold, Berlin 1977.
- KARLIN, I.W.: A psychosomatic theory of stuttering. J. Speech Dis., 1947, 12, 319-322.
- KAUTTER, H.: Zur Klassifikation und schulischen Platzierung von Lernbehinderten. Ztschr. Heilpäd., 1975, 26, 222-238.
- KAUTTER, H. u. W. MUNZ: Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Bd. 3, 1974.
- KEESE, A.: Selbst- und Fremdbild des stotternden Kindes. Sonderpäd., 1971, 1, 165-169 u. 1972, 2, 14-21.

- KELLEY, H.H.: The warm-cold variable in the first impressions of persons. *J. Personal-ity*, 1950, 18, 431-439.
- KELLEY, H.H.: Attribution theory in social psychology. In: LEVINE, D. (Hrsg.), *Nebraska symposium on motivation*. Univ. of Nebraska Pr., Lincoln 1972.
- KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Hogrefe, Göttingen 1975³.
- KEMMLER, L.: Die Anamnese in der Erziehungsberatung. Huber, Bern 1972².
- KEMMLER, L.: Schulerfolg und Schulversagen. Hogrefe, Göttingen 1976.
- KEPHART, N.C.: The slow learner in the classroom. Merrill, Columbus/Ohio 1971.
- Dt. Übers.: Das lernbehinderte Kind im Unterricht. Reinhardt, München 1977.
- KERN, A.: Sitzenbleiberelend und Schulreife. Herder, Freiburg 1951, 1954².
- KERN, A.: Rechtschreiben als Funktion des Sprachunterrichts. Herder, Freiburg i.B. 1973.
- KERN, H.J.: Verhaltensmodifikation in der Schule. Kohlhammer, Stuttgart 1974.
- KESSELMANN, G.J.: Versuch einer Systematik zum symptomorientierten psycho-motorischen Training, 1977.
- KIPHARD, E.J.: Bewegungs- und Koordinationsschwächen im Grundschulalter. Hofmann, Schorndorf 1970.
- KIPHARD, E.J.: Testanalysen zum Trampolin-Körperkoordinationstest (TKT). *Psychomotorik*, 1977, 2, 111-114.
- KIRK, S.A. u. B. BATEMAN: 10 years of research at the Institute for Research on Exceptional Children. Univ. of Illinois Pr., Urbana 1964.
- KIRK, S.A. u. G.O. JOHNSON: Educating the Retarded Child. Houghton Mifflin, Boston 1951. Dt. Übers.: Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes. Reinhardt, München 1964, 1973².
- KLAFFKI, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips – Ein Symposium. DTV, München 1974.
- KLASSEN, E.: Das Syndrom der Legasthenie. Huber, Bern 1970.
- KLASSEN, E.: Immer mehr Kinder können immer weniger aufpassen. *Leben u. Er-ziehen*, Nov. 1976.
- KLAUER, K.J.: Über theoriefreie dreidimensionale Diagnostik von Lesefehlern. *Praxis Kinderpsychol. Kinderpsychiatr.*, 1963, 12, 9-15.
- KLAUER, K.J.: Lernbehindertenpädagogik. Marhold, Berlin 1970³.
- KLAUER, K.J.: Lehrzielorientierte Tests. Schwann, Düsseldorf 1972.
- KLAUER, K.J.: Intelligenztraining im Kindesalter. Neuausgabe von: Lernen und Intelligenz. Beltz, Weinheim 1975².
- KLAUER, K.J.: Intelligenz / Intelligenzstörungen. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.), *Berater-lexikon*. Kösel, München 1977.
- KLAUER, K.J. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*, 4 Bde. Schwann, Düsseldorf 1978.
- KLAUER, K.J. u. A. REINARTZ (Hrsg.): *Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen* (Hand-buch der Sonderpädagogik, Bd. 9). Marhold, Berlin 1978.
- KLAUSMEIER, H.J. u. R.E. RIPLE: *Moderne Unterrichtspsychologie*, Bd. II: Lernen im Unterricht. Reinhardt, München 1974.
- KLEBER, E.W.: Grundlagen sonderpädagogischer Diagnostik. Marhold, Berlin 1973.
- KLEBER, E.W.: Tendenzen, die das Urteil des Lehrers beeinflussen. In: KLEBER, E.W. u.a., 1976.

- KLEBER, E.W., MEISTER, H., SCHWARZER, Ch. u. R. SCHWARZER: Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Beltz, Weinheim 1976.
- KLEBER, E.W.: Underachievement. In: SCHWARZER, R. (Hrsg.), 1977a.
- KLEBER, E.W.: Funktion von Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung für die Gesellschaft und das Individuum. In: STEPHAN, E. u. W. SCHMIDT (Hrsg.), 1978.
- KLEIN, G.: Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1973b.
- KLEITER, E.: Über Referenz-, Interaktions- und Korrelationsfehler im Lehrerurteil. Taxonomie und Sammelreferat von Kategoriefehlern. In: SCHWARZER, Ch. u. R. SCHWARZER (Hrsg.), 1977.
- KLIX, F.: Information und Verhalten. VEB Dt. Verlag d. Wiss., Berlin-Ost 1976³.
- KLIX, F., GUTJAHR, W. u. J. MEHL: Intelligenzdiagnostik. VEB Dt. Verlag d. Wiss., Berlin-Ost 1970².
- KLUGE, H.P.: Verhaltensauffällige. Sie prügeln sich und leisten wenig. Schindele, Neuburgweier 1975.
- KLUTE, W.: Aufgabentypen, Aufgabenstellung und Bewertung bei Klassenarbeiten. Praxis Deutsch, 1975, 10, 57-60.
- KNEHR, E. u. K. KRÜGER: Konzentrationsstörungen bei Kindern. Bonz, Stuttgart 1976.
- KNIEL, A.: Zum Ausmaß schulischer Selektion. In: BIERMANN, R. (Hrsg.), 1976.
- KNOCH, W.: Jungen, Mädchen, Lehrer und Schulen im Zensurenvergleich. Beltz, Weinheim 1969.
- KNOF, F.R.: Die Mitwirkung von Schülern bei der Leistungsbeurteilung. Westermanns Päd. Beitr., 1976, 28, 437-443.
- KNURA, G.: Das Vorurteil gegenüber stotternden Kindern bei angehenden Kindergärtnerinnen und Volksschullehrern. Diss., Köln 1969.
- KOBI, E.E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. Reinhardt, München 1975.
- KOBI, E.E.: Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik: eine schematische Gegenüberstellung. Vierteljahresschr. f. Heilpäd., 1977a, 46, 115-123.
- KOBI, E.E.: Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung. In: BÜRLI, A. (Hrsg.), Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik. Verlag Schweiz. Zentralstelle f. Heilpäd., Luzern 1977b.
- KOCH, J.J., CLOETTA, B. u. G. MÜLLER-FOHRBRODT: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KFSE). Beltz, Weinheim 1972.
- KÖTTER, B.: Beziehungen zwischen dem Selbstkonzept leistungsbezogener Fähigkeiten und Ursachenerklärungen von Noten bei leistungsstarken und -schwachen Schülern. In: TACK, W.H. (Hrsg.), Ber. 29. Kongr. Dt. Ges. Psychol. 1974 in Salzburg, Bd. 2. Hogrefe, Göttingen 1975.
- KÖTTER, L. u. U. GRAU: Zur Bedingtheit der uneinheitlichen Benotung von Schüleraufsätzen (Nacherzählungen). Ztschr. exp. angew. Psychol., 1965, 12, 278-301.
- KOHLBERG, L.: Early education: a cognitive-developmental view. Child Developm., 1968, 39, 1013-1062.
- KOHLER, I.: Die Zusammenarbeit der Sinne und das allgemeine Adaptionsproblem. In: Handbuch der Psychologie, Bd. I/ 1. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1966.

- KOHLER, I.: Wahrnehmung. In: MEILI, R. u. H. ROHRACHER (Hrsg.), Lehrbuch der experimentellen Psychologie. Huber, Bern 1968².
- KOLBECK, H.-H., KRÜGER, R. u. G. NIBBE: Vorklassen an Kindertagesstätten – Ein Zwischenbericht. Modellversuche im Bildungswesen, Heft 6. Kultusministerium Schleswig-Holstein, Kiel 1974.
- KORNADT, H.J.: Lehrziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung. Schwann, Düsseldorf 1975.
- KORNMAN, R.: Hirnschädigung und fehlende Schulreife. Marhold, Berlin 1971.
- KORNMAN, R.: Minimalisieren Schulfertigkeitstests die Zahl der Fehlentscheidungen? Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1972, 4, 282-286.
- KORNMAN, R. (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Schindele, Neuburgweier 1975.
- KORNMAN, R.: Diagnose von Lernbehinderungen. Beltz, Weinheim 1977a.
- KORNMAN, R.: Kritik herkömmlicher diagnostischer Verfahren in der Sonderpädagogik und alternative Konzepte. In: FEUSER, G. (Hrsg.), behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik. Javick, Oberbiel 1977b.
- KORNMAN, R.: Strategien der Defizitdiagnostik. In: KLAUER, K.J. (Hrsg.), Bd. 4, 1978a.
- KORNMAN, R.: Verhaltensmodifikation in der Schulberatung. Psychol. Erz. Unterr., 1978b, 25, 242-253.
- KOSSOW, H.-J.: Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. VEB Dt. Verlag d. Wiss., Berlin-Ost 1976⁴.
- KOUNIN, J.S.: Techniken der Klassenführung. Huber, Bern u. Klett, Stuttgart 1976.
- KRAMER, E.: Korrekturmethode des deutschen Aufsatzes mit besonderer Berücksichtigung der Reifeprüfungsarbeit. Deutschunterricht., 1970, 22, 134-138.
- KRANZ, D. u. F. TEEGEN: Psychologisch hilfreiche Gespräche mit Schülern und Eltern. In: NICKEL H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- KRAPP, A.: Bedingungen des Schulerfolgs. Oldenbourg, München 1973.
- KRAPP, A.: Bedingungsfaktoren der Schulleistung. Psychol. Erz. Unterr., 1976a, 23, 91-109.
- KRAPP, A.: Some problems in the multivariate prediction of success in the first year of primary school. In: WENDEL, K. u. E.C. RAYBOULD (Hrsg.), The early identification of educationally 'at risk' children. Educational Review. Occasional Publications, 1976b, 6, 61-71.
- KRAPP, A.: Zur Abhängigkeit der pädagogisch-psychologischen Diagnostik von Handlungs- und Entscheidungssituationen. In: MANDL, H. u. A. KRAPP (Hrsg.), 1978.
- KRAPP, A. u. H. MANDL: Vorhersage und Erklärung der Schulleistung. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1976, 8, 192-219.
- KRAPP, A. u. H. MANDL: Einschulungsdiagnostik. Beltz, Weinheim 1977.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. u. B.B. MASIA: Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. McKay, New York 1964. Dt. Übers.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Beltz, Weinheim 1975.
- KRATZMEIER, H.: Sprach- und Denktraining. Beltz, Weinheim 1970.
- KRAUTH, J. u. G.A. LIENERT: KFA. Die Konfigurationsfrequenzanalyse und ihre Anwendung in Psychologie und Medizin. Alber, Freiburg 1973.

- KRETSCHMANN, R.: Psychologische Diagnostik bei integrierter Förderung von Schülern mit Lern- bzw. Verhaltensstörungen. Sonderpäd., 1975, 5, 63-68.
- KRISTOF, W.: Statistische Prüfverfahren zur Beurteilung von Testprofilen. Ztschr. exp. angew. Psychol., 1958, 5, 520-533.
- KROHNE, H.W.: Schulangst – empirische Befunde, Erklärungsansätze, therapeutische Möglichkeiten. In: KROHNE, H.W. (Hrsg.), 1975.
- KROHNE, H.W. (Hrsg.): Fortschritte der Pädagogischen Psychologie. Reinhardt, München 1975.
- KRÜGER, R. u. D. DUMKE: Vorschulisches Lesenlernen und seine Auswirkungen auf das Lernen und Lehren in der Primarstufe. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- KÜHN, R.: Zur differentiellen Vorhersagbarkeit von Schulerfolg. Eine Erkundungsstudie zur Auffindung von Moderatoreffekten. DIPF, Frankfurt/M. 1977.
- KUHLEN, V.: Verhaltenstherapie im Kindesalter. Juventa, München 1972, 1974⁴.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesamtkonzeption der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen (Bericht der Planungskommission „Schulberatung“, Düsseldorf 1977). Erscheint in der Schriftenreihe des KM „Strukturförderung im Bildungswesen“ des Landes Nordrhein-Westfalen“. Henn, Ratingen 1978.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsberatung in der Praxis (Schriftenreihe A „Bildung in neuer Sicht“, Nr. 29). Neckarverlag, Villingen 1975.
- KUNERT, S.: Verhaltensstörungen und psychagogische Maßnahmen bei körperbehinderten Kindern. Schindele, Neuburgweier 1973.
- KUNZE, Ch.: Untersuchungen zur Konzentrationsfähigkeit erfolgreicher und versagender Schulanfänger. Wiss. Ztschr. d. Karl-Marx-Univ. Leipzig, 1966, 15, 733-739.
- KUTSCHER, J. (Hrsg.): Beurteilen oder Verurteilen. Urban u. Schwarzenberg, München 1977.
- KUTSCHER, J.: Probleme der wissenschaftlichen Begründung einer objektivierten Schülerbeurteilung. In: KUTSCHER, J. (Hrsg.), 1977.
- Landesgruppe Berlin der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: Soziometrische Untersuchungen an stotternden Kindern in Klassen der Regelschule. Sprachheilarbeit, 1968, 13, 267.
- LANGER, I. u. F. SCHULZ v. THUN: Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Reinhardt, München 1974.
- LANGFELDT, H.-P.: Die klassische Testtheorie als Grundlage standardisierter Schulleistungstests. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78.
- LANGFELDT, H.-P.: Sonderpädagogische Diagnostik unter testtheoretischem Aspekt. In: BARKEY, P. u.a. 1976.
- LANGFELDT, H.-P.: Determinanten von Bildungsempfehlungen. Diss. PH Rheinland, Abt. Bonn 1977.
- LANGFELDT, H.-P. u. W. FINGERHUT: Empirische Ansätze zur Aufklärung des Konstruktes „Schulleistung“. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78.
- LANGFELDT, H.-P. u. B. ROSEMAN: Empirische Forschung in der Bildungsberatung: Eine Methodendiskussion. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.

- LANGFELDT, H.P., SACHSENHEIMER, Z. u. B. HASELMANN: Die Beratung bei lern- und geistigbehinderten Schülern. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- LANGFELDT-NAGEL, M.: Der diagnostische Prozeß (Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 5/6). DIFF, Tübingen 1977.
- LANGFELDT-NAGEL, M. u. H.-P. LANGFELDT: Testverfahren für die Bildungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.
- LANGHORST, E.: Zum Problem der Konzentrationsstörungen bei Schulkindern. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- LANGHORST, E.: Beobachtung und Beurteilung des Schülerverhaltens im Unterricht. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78.
- LANGHORST, E.: Konstruktion eines Konzentrationstests für 2. Klassen der Grundschule. Unveröffentl. Manusk., Bonn 1974.
- LANGHORST, E.: Das Dilemma der Legasthenie- und LRS-Definitionen und seine Konsequenzen für Forschung und Lehre. Psychol. Erz. Unterr., 1975, 22, 224-238.
- LANGHORST, E.: Zum Problem der Legastheniedefinitionen. In: Dt. Forschungsgemeinschaft, Bonn-Bad Godesberg 1978.
- LAWTON, D.: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung. Schwann, Düsseldorf 1973³.
- LAZARSFELD, P.F. u. N.W. HENRY: Latent structure analysis. Houghton Mifflin, Boston 1968.
- LEHR, U.: Die Frau im Beruf. Athenäum, Frankfurt 1969.
- LEHR, U., GEISLER, H.-J. u. E. OLBRICH: Zur Veränderung psychomotorischer Fähigkeiten durch Training. In: HECKER, G., KIRSCH, A. u. C. MENZE (Hrsg.), Der Mensch im Sport. Hofmann, Schorndorf 1976.
- LEINENBACH, I. u. E. HELSTIN: Aufgaben und Probleme der Einzelfallhilfe. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- LEMPPE, R.: Lernerfolg und Schulversagen. Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen. Kösel, München 1971.
- LEMPPE, R.: Organische Psychosyndrome. In: HARBAUER, H. u.a. (Hrsg.), 1976.
- LESIGANG, Ch.: Der Beitrag der Motoskopie zur Diagnostik von Teilleistungsschwächen. In: BERGER, E. (Hrsg.), 1977.
- LEWIS, M.M.: Infant speech: A study of the beginnings of language. Humanities Pr., New York 1951².
- LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Das Problem der Leistung in der Schule. In: RÖHRS, H. (Hrsg.), Theorie der Schule. Akad. Verlagsgesellschaft, Frankfurt/M. 1968.
- LICHTENSTEIN-ROTHER, I. (Hrsg.): Schulleistung und Leistungsschule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1971.
- LIEBMANN, A.: Agramatismus infantilis. Arch. Psychiatr. Nervenkr., 1901, 24, 240-252.
- LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Beltz, Weinheim 1961, 1969³.
- LIENERT, G.A.: Konfigurale Skalierung und Validierung von Fragebogen-Items. In: REINERT, G. (Hrsg.), Ber. 27. Kongr. Dt. Ges. Psychol. in Kiel, 1970. Hogrefe, Göttingen 1973.
- LINDER, M.: Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche). Ztschr. Kinderpsychiatr., 1951, 18, 97-143.

- LÖWE, A.: Pädoaudiologische Beratungsstellen und ihre besonderen Aufgaben. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- LÖWE, H.: Probleme des Leistungsveragens in der Schule. VEB Volk und Wissen, Berlin-Ost 1971².
- LOHMANN, J. u. B. MINSEL (Hrsg.): Störungen im Schulalltag (Studienprogramm Erziehungswissenschaft, Bd. 6). Urban u. Schwarzenberg, München 1978.
- LOKAU, B.: Vergleich von Schülern mit positiver und negativer Empfehlung für eine weiterführende Schule hinsichtlich bildungsrelevanter (bildungshemmender) Persönlichkeitsmerkmale und ihrer Genese. Unveröffentl. Diplomarbeit an der Päd. Hochschule Rheinland, Abt. Bonn, 1977.
- LORENZ, R., MOLZAHN, R. u. F. TEEGEN: Verhaltensänderung in der Schule. Rowohlt, Reinbek 1976.
- LORY, P.: Die Leseschwäche. Reinhardt, München 1973³.
- LOTZ, R.: Körperbehinderung und taktil-kinästhetische Wahrnehmung. In: FRÖHLICH, A.D. (Hrsg.), 1977.
- LUCHSINGER, R. u. G.E. ARNOLD: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde, Bd. 2: Die Sprache und ihre Störungen. Springer, Wien 1970³.
- LÜCKERT, H.R. (Hrsg.): Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe. Reinhardt, München 1969, 1972².
- LÜCKERT, H.R.: Die basale Begabungs- und Bildungsförderung. In: LÜCKERT, H.R. (Hrsg.), 1972².
- LÜER, G.: Multivariate Analyse des Testverhaltens familiär schwachsinniger, exogen schwachsinniger und mongoloider Kinder. In: MERZ, F. (Hrsg.), Ber. 25. Kongr. Dt. Ges. Psychol. in Münster, 1966. Hogrefe, Göttingen 1967.
- LUKESCH, H. (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1975a.
- LUKESCH, H.: Erziehungsstile. Kohlhammer, Stuttgart 1975b.
- LURIA, A.R.: Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen. VEB Dt. Verlag d. Wiss., Berlin-Ost 1970. Übers. aus dem Russischen, Moskau 1969.
- LYTTON, H.: Observation studies of parent-child interaction: A methodological review. Child Developm., 1971, 42, 651-684.
- MAATZ, H.: Zur Problematik der Beurteilung mündlicher Leistungen. Höhere Schule, 1972, 25, 271-274.
- MACKENSEN, G.: Die Psychomotorik blinder Kinder. Klin. Monatsblätter f. Augenheilkunde, Beih. 26, 1956.
- MÄRTENS, U.: Auswirkungen unterschiedlicher Ursachenzuschreibung auf die Schülerbeurteilung. Westermanns Päd. Beitr., 1976, 28, 462-465.
- MAGER, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht. Beltz, Weinheim 1965.
- MAGER, R.F.: Zielanalyse. Beltz, Weinheim 1973.
- MAGNUSSON, D.: Testtheorie. Deuticke, Wien 1969.
- MAIER, N.R.F.: Problem-solving discussions and conferences: leadership methods and skills. New York 1963.
- MALMQUIST, E. u. R. VALTIN: Förderung legasthenischer Kinder in der Schule. Beltz, Weinheim 1974.
- MANDL, H. u. A. KRAPP: Ist die Zahl selektiver Fehlentscheidungen in der pädagogi-

- schen Diagnostik von Bedeutung? Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1972, 4, 287-290.
- MANDL, H. u. A. KRAPP (Hrsg.): Schuleingangsdiagnose. Hogrefe, Göttingen 1978.
- MARDBERG, B.: LPA 2. A clustering program. Research from the Psychological Institute of Bergen/Norway, Report Nr. 2, 1974.
- MARJORIBANKS, K.: Umwelt, soziale Schicht und Intelligenz. In: GRAUMANN, C.F. u. H. HECKHAUSEN (Hrsg.), Reader zum Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Fischer, Frankfurt/M. 1973.
- MARTIN, L.R.: Bildungsberatung in der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974.
- MARTIN, L.R.: Ansätze zu einer Theorie der Bildungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- MARTIN, L.R.: Kommunikationsprobleme in der Beratung von Schülern, Eltern und Lehrern. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.
- MARTON, F.: Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen. Universitetspedagogiska utredningen. Universitetskanslerämbetet, Stockholm 1967 (zit. n. INGENKAMP 1975).
- MASENDORF, F.: Untersuchungen zum Problem der psychologisch-diagnostischen Klassifikation lernschwacher Schüler in einzelnen Grundschulklassen. Ztschr. Heilpäd., 1974, 25, 535-544.
- MASENDORF, F. u. B. ROEDER: Typologisierung lernschwacher Schüler mit Hilfe der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA). Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 327-334.
- MASENDORF, F., TSCHERNER, K. u. M. TÜCKE: Clusteranalytisch ermittelte Beurteilungstendenzen bei der Einschätzung der Schülerpersönlichkeit durch den Lehrer. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1974, 6, 19-27.
- MASENDORF, F., TÜCKE, M., KRETSCHMANN, R. u. M. BARTRAM: Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL). Westermann, Braunschweig 1976.
- MATTMÜLLER, F.: Eine Schule für sozio-kulturell benachteiligte Kinder. Ztschr. Heilpäd., 1971, 22, 830-848.
- MCCARTHY, D.: The language development of the preschool child. Univ. of Minnesota Pr., Minneapolis 1930.
- MCDAVID, J.W. u. H. HARARI: Psychology and social behavior. Harper u. Row, New York 1974.
- McKEACHIE, W.J.: Lipsticks as a determiner of first impression of personality: an experiment for the general psychology course. Journ. Soc. Psychol., 1952, 36, 241-245.
- MEHL, P.E.: Clinical versus statistical prediction: A theoretical analysis and a review of the evidence. Univ. of Minnesota Pr., Minneapolis 1954.
- MEES, U. u. H. SELG (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Klett, Stuttgart 1977.
- MEIS, R.: Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. und 5. Klassen (DRT 4-5). Beltz, Weinheim 1970.
- MERKELBACH, V.: Kritik des Aufsatzunterrichts. Diesterweg, Frankfurt/M. 1972.
- MERKENS, H.: Verfahren der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung zur inneren Differenzierung. In: STEPHAN, E. u. W. SCHMIDT (Hrsg.), 1978.

- MERTENS, K.: Die psychomotorische Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Schindele, Rheinstetten 1977.
- MERTENS, W.: Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Probleme der Schülerbeurteilung. In: KUTSCHER, J. (Hrsg.), 1977.
- MERTON, R.K.: Sozialstruktur und Anomie. In: SACK, F. u. R. KÖNIG (Hrsg.), Kriminalsoziologie. Akad. Verlagsges., Frankfurt/M. 1968, 1974².
- MERZ, F. u. I. STELZL: Modellvorstellungen über die Entwicklung der Intelligenz in Kindheit und Jugend. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1973, 5, 153-166.
- MERZ, F. u. I. STELZL: Einführung in die Erbpsychologie. Kohlhammer, Stuttgart 1977.
- MEYER, F.: An experimental study of the old and new types of examination, Teil 2: Method of study. J. educ. Psychol., 1936, 26, 30-42.
- MEYER, H. u. R. MEYER: Lese-Rechtschreibschwäche und ihre Behandlung im Unterricht, 2 Bde. Schrödel, Hannover 1974².
- MICHAEL, W.B.: Prediction. In: EBEL, R.L., NOLL, V.H. u. R.M. BAUER (Hrsg.), Encyclopedia of educational research. MacMillan, London 1969.
- MICHEL, L.: Allgemeine Grundlagen psychologischer Tests. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VI. Hogrefe, Göttingen 1964.
- MIERKE, K.: Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche. Huber, Bern u. Klett, Stuttgart 1957, 1962².
- MILLER, G.A.: The magical number seven plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychol. Rev., 1956, 63, 81-97.
- MINSEL, B. u. B. FITTKAU: Konstruktion eines Fragebogens zum Elternverhalten und Versuch einer Validierung. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1971, 3, 73-88.
- MINSEL, B. u. W.K. ROTH (Hrsg.): Soziale Interaktion in der Schule (Studienprogramm Erziehungswissenschaft, Bd. 5). Urban u. Schwarzenberg, München 1978.
- MINSEL, W.-R.: Praxis der Gesprächspsychotherapie. Böhlau, Wien 1974.
- MINSEL, W.-R. u. I. HINZ: Therapeutische Interventionen im Bereich der Schule. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII/2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978a.
- MINSEL, W.-R., von ONDARZA, G. u. E. HÜMME: Schulversagen. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII/2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978b.
- MITTENECKER, E.: Planung und statistische Auswertung von Experimenten. Deuticke, Wien 1970⁵.
- MÖLLER, C.: Technik der Lernplanung. Beltz, Weinheim 1969.
- MÖLLER, C.: Praxis der Lehrplanung. Beltz, Weinheim 1974.
- MOHAN, V.: Guidance for the underachiever. Journal Voc. Educ. Guid., 1974, 16, 39-43.
- MORENO, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Westdeutscher Verlag, Köln 1954.
- MUCCHIELLI, R.: Das nicht-direktive Beratungsgespräch. Müller, Salzburg 1969.
- MÜLLER, M.: Die Schulpsychologische Beratungsstelle. Reinhardt, München 1973.
- MÜLLER, R.: Sozialer Motivationstest (SMT). Beltz, Weinheim 1966.
- MÜLLER, R.: Leseschwäche – Leseversagen – Legasthenie. Beltz, Weinheim 1974.
- MÜLLER, R. G. E.: Verhaltensstörungen bei Schulkindern. Reinhardt, München 1972², 1976³.
- MÜLLER-KÜPPERS, M.: Das leicht hirngeschädigte Kind. Eine typologische und sta-

- tistische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung soziologischer Faktoren. Hippokrates, Stuttgart 1969.
- MUNZ, W. u. U. SCHOOR: Die funktionale Einheit von diagnostischer und praktischer Tätigkeit bei der unterrichtlichen Förderung schulleistungschwacher Grundschüler. In: KORNMAN, R. (Hrsg.), 1975.
- MURRAY, H.A.: The effect of fear upon estimates of the maliciousness of other personalities. Journ. soc. Psychol., 1933, 4, 310-329.
- MUSAPH, H.: Technik der psychologischen Gesprächsführung. Müller, Salzburg 1969.
- MUTH, J.: Lernbehinderte Kinder in der Grundschule. Grundschule, 1973, 5, 231-236.
- MUTH, J. u. R. BIERMANN: Erhebung zur Situation der Versuchsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schulversuch, Bd. I. Henn, Ratingen 1972.
- MUTH, J. u. W. TOPSCH: Schulkliniken in Schweden – Ein Modell für die Förderung lernschwacher Kinder. In: BIERMANN, R. (Hrsg.), 1976.
- NADOLECZNY, M.: Schicksal und Verhalten der Stotterer im bürgerlichen Leben (Nachuntersuchungen und Verlaufsgeschichten), Bd. II. Vers. Dt. Ges. f. Sprach- und Stimmheilk. Leipzig 1928.
- NEUBAUER, W.F.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. Reinhardt, München 1976.
- NEUBAUER, W.F.: Konferenzleitung. In: ROSEMAN, B. u. W.F. NEUBAUER, Sozialpsychologie des Führungsverhaltens, Verlag d. Ortskrankenkassen, Bonn-Bad Godesberg 1975, 1977².
- NEUBAUER, W.F.: Beratung bei Konfliktsituationen. In: Dt. Institut für Fernstudien (Hrsg.), Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 10. DIFF, Tübingen 1978.
- NEUHAUS, W.: Das Hilfsschulkind. Praxis Kinderpsychol. Kinderpsychiatr., 1954, 3, 216-225.
- NEUMANN, G.: Die Problematik der Verwendung von Intelligenztestverfahren bei der sonderpädagogischen Diagnostik am Beispiel des HAWIK. Ztschr. Heilpäd., 1974, 25, 240-254.
- NICKEL, H.: Die Bedeutung planmäßiger Übung für die Entwicklung einer differenzierenden visuellen Auffassung im Vorschulalter. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1969, 1, 103-118.
- NICKEL, H.: Merkmale eines nichtautoritären Lehrerverhaltens und Probleme der praktischen Verwirklichung unter dem Gesichtspunkt einer Demokratisierung der Schule. Das Seminar, 1971, 23, 241-248.
- NICKEL, H.: (Beiträge zur) Psychologie des Lehrerverhaltens. Reinhardt, München 1974, 1978².
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd. I. Huber, Bern 1975^{3a}.
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd. II. Huber, Bern 1975b.
- NICKEL, H.: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. Psychol. Erz. Unterr., 1976, 23, 153-172.

- NICKEL, H. u. P. SCHLÜTER: Angstwerte bei Hauptschülern und ihr Zusammenhang mit Leistungs- sowie Verhaltensmerkmalen, Lehrerurteil und Unterrichtsstil. Ztschr. Entw.-Psychol., 1970, 2, 125-136.
- NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.): Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Huber, Bern u. Klett, Stuttgart 1973.
- NICKEL, H. u. W. WIECZERKOWSKI: Einflüsse auf die Beurteilung von Schüleraufsätzen – Ergebnisse einer quasi-experimentellen Versuchsreihe. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78.
- NICKEL, H., BONN, R. u. H.-J. FENNER: Das klientenzentrierte Beratungsgespräch. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.
- NIDORF, L. u. W.H. CROCKETT: Some factors affecting the amount of information sought about others. Journ. abn. soc. Psychol., 1964, 69, 98-101.
- NIEMANN, A.J.: Entwicklung einer Einstellungsskala zum „Lehrer-Engagement“ bei Lehrerinnen in der ersten Grundschulklasse. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1972, 4, 118-129.
- NIEMEYER, W.: Legasthenie und Milieu. Schroedel, Hannover 1974.
- NISSSEN, H.W., CHOW, K.L. u. J. SEMMES: Effects of restricted opportunity for tactual, kinesthetic, and manipulative experience on the behavior of a chimpanzee. Amer. J. Psychol., 1951, 64, 485-507.
- OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Auer, Donauwörth 1975¹⁵.
- OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hrsg.), 1969, 1976¹⁰.
- OSGOOD, C.E.: The Nature and Measurement of Meaning. Psychol. Bull., 1952, 49.
- OSGOOD, C.E. u. G.J. SUCI: A Measure of Relation Determined by Both Mean Differences and Profile Information. Psychol. Bull., 1952, 49, 251 ff.
- OSGOOD, C.E., SUCI, G.J. u. P.H. TANNENBAUM: The measurement of meaning. Univ. of Illinois Pr., Urbana 1957.
- OSTERLAND, J.: Verhaltensbeurteilung von Schülern mit Hilfe von Ratingskalen. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.
- OVERALL, J.E. u. C.J. KLETT: Applied multivariate analysis. McGraw Hill, N. Y. 1972.
- PACHE, D.: Einstellung und Schulleistungen. Reinhardt, München 1978.
- PALITZSCH, D.: Systematik der praktischen Pädiatrie für Ärzte und Studenten. Thieme, Stuttgart 1976³.
- PAVEL, F.-G.: Existentialistische Erlebnistherapie contra naturwissenschaftlich orientierte Gesprächstherapie – eine gutgemeinte Polemik. GwG-Info 1975, 20, 17-24.
- PAWLIK, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Klett, Stuttgart 1976.
- PAWLIK, K.: Modell- und Praxisdimensionen psychologischer Diagnostik. In: PAWLIK, K. (Hrsg.), 1976a.
- PEDERSEN, D.M., SHINEDLING, M.M. u. D.L. JOHNSON: Effects of sex of examiner and subject on children's quantitative test performance. J. Personal. Soc. Psychol., 1968, 10, 251-254.
- PERREZ, M., MINSEL, B. u. H. WIMMER: Eltern-Verhaltenstraining. Müller, Salzburg 1974.
- PERRIN, F.H.: The social position of the speech defective child. J. Speech Dis., 1954, 19, 250-252.

- PETERSON, D.R., QUAY, H.C. u. G.R. CAMERON: Personality and Factors in Juvenile Delinquency as Inferred from Questionnaire Responses. *J. Consult. Psychol.*, 1959, 23, 392-399.
- PETERSON, D.R., QUAY, H.C. u. T.C. TIFFANY: Personality Factors Related to Juvenile Delinquency. *Child Development*, 1961, 32, 355-372.
- PETRAT, G.: Soziale Herkunft und Schulerfolg. DIPF, Frankfurt/M. 1964.
- PETRI, G.: Zur Problematik der Leistungsmessung: Analysen und Entwicklungsansätze (Arbeitsberichte der Reihe II des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung, Nr. 2). Graz 1974.
- PEAU, D.: Kontinuierliche Begleitung und Kooperation: Grundgedanken eines Modells zur Studienberatung. In: *Handbuch der Bildungsberatung*, Bd.II. Klett, Stuttgart 1975.
- PEISTNER, H.-J.: Neuorientierung des Studiums zum Beratungslehrer in Baden-Württemberg. In: *Handbuch der Bildungsberatung*, Bd. I. Klett, Stuttgart 1975.
- PIAGET, J.: La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1936. Dt. Übers.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Klett, Stuttgart 1969.
- PINKERT, E.: Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft. Luchterhand, Neuwied 1974.
- PIPPIG, G.: Rechenschwächen und ihre Überwindung in psychologischer Sicht. *Mathematik in der Schule*, 1975, 13, 623-628.
- PIPPIG, G.: Psychologische Überlegungen zur Überwindung von Denkfehlern. *Mathematik in der Schule*, 1977, 15, 26-28, 37-41.
- POKORNY, A.D. u. S.H. FRAZIER: An evaluation of oral examinations. *Journ. Med. Educ.*, 1966, 41, 28-40.
- PONGRATZ, L.J.: Lehrbuch der klinischen Psychologie. Hogrefe, Göttingen 1972, 1975².
- PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Klinische Psychologie (*Handbuch der Psychologie*, Bd. VIII). Hogrefe, Göttinge (1. Halbb.) 1977, (2. Halbb.) 1978.
- POOLE, I.: Genetic development of articulation of consonant sounds in speech. *Elem. Engl. Rev.*, 1934, 11, 159-161.
- POPHAM, W.J.: Indices of adequacy for criterion-referenced test items. A Symposium Presentation at a Joint Session of the National Council for Educational Measurement and the American Educational Research Association, Minnesota 1970.
- POPHAM, W.J.: Angemessene Indizes für kriteriumbezogene Testitems. In: STRITTMATTER (Hrsg.), 1973.
- POPHAM, W.J. u. T.R. HUSEK: Implikationen kriteriumsbezogener Messung. In: STRITTMATTER (Hrsg.), 1973.
- PORTER, R.B. u. R.B. CATTELL: Handbook for the Children's Personality Questionnaire (The CPQ). Institute for Personality and Ability Testing (IPAT), Champaign/Ill. 1972³.
- PRÄHL, H.-W.: Hochschulprüfungen – Sinn oder Unsinn? Kösel, München 1976.
- PREISER, S.: Zur „Objektivität“ mündlicher Prüfungen im Fach Psychologie. *Psychol. Rundsch.*, 1975, 24, 256-281.
- PRELL, S.: Verfahren der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung bei äußerer Differenzierung. In: STEPHAN, E. u. W. SCHMIDT (Hrsg.), 1978.

- PREUSS, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Beltz, Weinheim 1972².
- PRIESTER, H.J.: Intelligenztests für Erwachsene. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VI. Hogrefe, Göttingen 1964, 1971³.
- PRITZ, V.: Der Einfluß von Sprechflüssigkeit und Vorinformation auf die Leistungs- und Persönlichkeitsbeurteilung in der mündlichen Reifeprüfung. Unveröffentl. Dipl.-Arbeit an der EWH Rheinland-Pfalz, Abt. Landau 1977.
- Projektgruppe: Diagnostik in der Schule. Oldenbourg, München 1973.
- QUAY, H. C.: Dimensions of Personality in Delinquent Boys as Inferred from the Factor Analysis of Case History Data. *Child Development*, 1964a, 35, 479-484.
- QUAY, H.C.: Personality Dimensions in Delinquent Males as Inferred from the Factor Analysis of Behavior Ratings. *J. of Research in Crime and Delinquency*, 1964b, 1, 33-37.
- QUAY, H.C.: Patterns of Aggression, Withdrawal, and Immaturity. In: QUAY, H.C. u. J.S. WERRY (Hrsg.), *Psychopathological Disorders of Childhood*. Wiley, New York 1972.
- RAATZ, U.: Der Einsatz von Tests bei der Kontrolle von Schulversuchen. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1971.
- RADATZ, H.: Fehlerdiagnose und innere Differenzierung. *Grundschule*, 1977a, 9, 68-74.
- RADATZ, H.: Schülerfehler und ihre möglichen Ursachen im Mathematikunterricht. *Westermanns Päd. Beitr.*, 1977b, 29, 366-369.
- RAHN, H.: Interessenstruktur und Bildungsverhalten. Westermann, Braunschweig 1978.
- RANSCHBURG, P.: Die Leseschwäche (legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmathenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Springer, Berlin 1916.
- RAPH, J., GOLDBERG, M. u. H. PASSOW: *Bright underachievers*. Columbia Univ. Pr., New York 1966.
- RAPP, G.: Messung und Evaluierung von Lernergebnissen in der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1975.
- RASCH, G.: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. In: Nielsen u. Lydicke, Kopenhagen 1960.
- RAVEN, J.C.: *Standard Progressive Matrices (PMT-S)*. Lewis u. Co., London 1936, 1956².
- RAVEN, J.C.: *Coloured Progressive Matrices (PMT-C)*. Lewis u. Co., London 1947, 1956².
- RAVEN, J.C.: *Advanced Progressive Matrices (PMT-A)*. Lewis u. Co., London 1958².
- REICHENBECHER, H.: Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Handbuch der Bildungsberatung*, Bd. I. Klett, Stuttgart 1975.
- REIMANN, P.: Zur Diagnose erwartungswidriger Schulleistungen. *Westermanns Päd. Beitr.*, 1977, 29, 361-365.
- REINARTZ, E.: Visuelles Wahrnehmungstraining und psychomotorische Förderung als prophylaktische Maßnahmen gegenüber Lernschwächen in der Schule. In: HEESE, G. (Hrsg.), *Rehabilitation Behinderter durch Förderung der Motorik*. Marhold, Wien 1975.
- REINARTZ, A. u. A. SANDER (Hrsg.): *Schulschwache Kinder in der Grundschule*, Bd. 2:

- Beispiele und Modelle für Unterricht und Förderung. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1978.
- REUCHLIN, M.: Schul- und Berufsberatung. Beltz, Weinheim 1967.
- REULECKE, W. u. B. ROLLETT: Pädagogische Diagnostik und lernzielorientierte Tests. In: PAWLIK, K. (Hrsg.), 1976.
- RHEINBERG, F.: Der Lehrer als diagnostische Instanz. In: KLAUER, K. J. u. A. REINARTZ (Hrsg.), Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 9). Marhold, Berlin 1978.
- RIEDEL, A.: Praktikable Methoden der Verhaltensbeobachtung. Theoretische Überlegungen und praktische Vorschläge mit Beispielen aus Geistigbehinderten-, Lernbehinderten- und Verhaltensgestörten-schulen. In: BAIER, H. (Hrsg.), Beiträge zur Behindertenpädagogik in Forschung und Lehre. Schindele, Rheinstetten 1976.
- RIESEN, A.H.: The development of visual perception in man and chimpanzee. Science, 1947, 106, 107-108.
- RIETHMÜLLER, W. u. F. SENDLER: Vorschlag zur Verbesserung der Aufsatzbeurteilung. Lebendige Schule, 1973, 28, 46-55.
- RIPER, Ch. van: Speech Correction. Prentice-Hall, New York 1963⁴.
- RITTER, H. u. W. ENGEL: Genetik und Begabung. In: ROTH, H. (Hrsg.), 1968, 1976¹⁰.
- ROEBER, E.C., SMITH, G.E. u. C.E. ERICKSON: Schulische Beratungsdienste. Lambertus, Freiburg/Br. 1974.
- ROEDER, P.M. u. K. TREUMANN: Dimensionen der Schulleistung. Klett, Stuttgart 1974.
- RÖHM, H.: Zur Problematik der Beurteilung von Schülern. Psychol. Erz. Unterr., 1973, 20, 94-102.
- ROGERS, C. R.: The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. J. Consult. Psychol., 1957, 21, 95-103.
- ROGERS, C.R.: A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: KOCH, S. (Hrsg.), Psychology: A study of science, Bd. III. New York 1959.
- ROGERS, C.R.: Die klientbezogene Gesprächstherapie. Kindler, München 1973.
- ROGERS, C.R.: Rückblick auf die Entwicklung meines therapeutischen und philosophischen Denkens. In: JANKOWSKI, P. u.a. (Hrsg.), 1976.
- ROHR, B.: Überlegungen zur Erhöhung der Unterrichtsqualität in der Schule für Lernbehinderte. Behindertenpädagogik, 1977, 16, 58-72.
- ROHRACHER, H.: Einführung in der Psychologie. Urban u. Schwarzenberg, Wien u. Innsbruck 1965⁹.
- ROLLETT, B.: Kriterienorientierte Prozeßdiagnostik im Behandlungskontext. In: PAWLIK, K. (Hrsg.), 1976.
- ROLLETT, B. u. M. BARTRAM: Anstrengungsvermeidungstest (AVT). Westermann, Braunschweig 1977.
- ROSEMAN, B.: Der Mitmensch in unserem Urteil. Unveröffentl. Dipl.-Arbeit, Univ. Heidelberg 1968.
- ROSEMAN, B.: Konstruktion und Einsatz von Informellen Tests zur Leistungsbeurteilung (Lernkontrolltests). In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78a.
- ROSEMAN, B.: Zur Problematik der Klassifikation von Schultests. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78b.

- ROSEMAN, B.: Perspektiven der Bildungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975a.
- ROSEMAN, B.: Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975b.
- ROSEMAN, B.: Interaktionale Kognition. Unveröffentl. Manusk., Köln 1977a.
- ROSEMAN, B.: Typologische Prädiktion und Schulleistungsprognose. In: TACK, W.H. (Hrsg.), Ber. 30. Kongr. Dt. Ges. Psychol. in Regensburg 1976. Hogrefe, Göttingen 1977b.
- ROSEMAN, B.: Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Psychol. Erz. Unterr., 1978a, 25, 39-49.
- ROSEMAN, B.: Prognose zukünftigen Verhaltens. In: KLAUER, K.J. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Schwann, Düsseldorf 1978b.
- ROSEMAN, B.: Prognosemodelle in der Schullaufbahnberatung. Reinhardt, München 1978c.
- ROSENSHINE, B.: Teaching behaviors and student achievement. Association for the Evaluation of Educational Achievement. London 1971.
- ROSENSHINE, B.: Die Beobachtung des Unterrichts in der Klasse. In: HOFER, M. u. F. E. WEINERT (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Bd. II (Grundlagentexte zum Funkkolleg). Fischer, Frankfurt/M. 1973.
- ROST, H.D., GRUNOW, P. u. D. OECHSLE: Pädagogische Verhaltensmodifikation. Beltz, Weinheim 1975.
- ROTH, E., OSWALD, W.D. u. K. DAUMENLANG: Intelligenz. Kohlhammer, Stuttgart 1972.
- ROTH, H. u. D. FRIEDRICH (Hrsg.): Bildungsforschung (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates), 2 Bde. Klett, Stuttgart 1975.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart 1969, 1976¹⁰.
- ROYL, W. (Hrsg.): Lernerfolgsmessung im Schulversuch. Westermann, Braunschweig 1975.
- RUBINSTEIN, S.L.: Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie. Berlin 1963.
- RUCH, F.L. u. P.G. ZIMBARDO: Lehrbuch der Psychologie. Springer, Berlin 1974.
- RÜDIGER, D., KORMANN, A. u. H. PEEZ: Schuleintritt und Schulfähigkeit. Reinhardt, München 1976.
- RÜDIGER, D., KORMANN, A. u. H. PEEZ: Analyse der Schulleistung (Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 4). DIFF, Tübingen 1977.
- RÜSSEL, A.: Psychomotorik. Empirie und Theorie der Alltags-, Sport- und Arbeitsbewegungen. Steinkopf, Darmstadt 1976.
- SADER, M.: Möglichkeiten und Grenzen psychologischer Testverfahren. Huber, Bern 1961.
- SALBER, W.: Die Entwicklung der Sprache. In: Handbuch der Psychologie, Bd. III. Hogrefe, Göttingen 1959.
- SALLER, K.: Die Begabung im Licht der Erbforschung. In: LÜCKERT, H.-R. (Hrsg.), 1969, 1972².
- SAMSTAG, K.: Informationen zum Lernen im Vorschulalter. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1971.

- SANDER, A.: Die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1973b.
- SANDNER, H.: Schüler helfen Schülern, Versuch der Implementation des Cross-Age-Helping-Program. Psychol. Erz. Unter., 1978, 25, 24-31.
- SAUNDERS, D. R.: The „moderator variable“ as a useful tool in prediction. Proceedings of the 1954 invitational conference on testing problems. Educational Testing Service, Princeton/N.J. 1955.
- SAUNDERS, D.R.: Moderator variables in prediction. Educ. Psychol. Measmt., 1956, 16, 209-222.
- SAUSSURE, F. De: Cours de linguistique générale. Paris 1916. Dt. Übers.: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Walter de Gruyter, Berlin 1967.
- SCANNELL, D.P. u. D.B. TRACY: Testen und Messen im Unterricht. Beltz, Weinheim 1977.
- SCHÄFER, E.: Eine Untersuchung zur Konstanz und Differenzierung des Stereotyps „schlechter Schüler“. Ztschr. exp. angew. Psychol., 1975, 22, 94-112.
- SCHAU, A. (Hrsg.): Von der Aufsatzkritik zur Textproduktion. Hohengehren 1974.
- SCHENK-DANZINGER, L.: Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Beltz, Weinheim 1971², 1978³.
- SCHERER, K.R.: Non-verbale Kommunikation. Buske, Hamburg 1973.
- SCHUECH, E.K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.), Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd. 2. Enke, Köln 1973³.
- SCHIEFELE, H. u. A. KRAPP: Grundzüge einer empirisch-pädagogischen Begabungslehre. Oldenbourg, München 1973.
- SCHILLING, F.: Motodiagnostik des Kindesalter. Empirische Untersuchungen an hirngeschädigten und normalen Kindern. Marhold, Berlin 1973.
- SCHILLING, F.: Checkliste motorischer Verhaltensweisen (CMV). Westermann, Braunschweig 1976.
- SCHILLING, F.: Entwicklung und Fehlentwicklung motorischer Funktionen. In: BERGER, E. (Hrsg.), 1977.
- SCHILLING, F. u. E.J. KIPHARD: Körperkoordinationstest für Kinder (KTK). Beltz, Weinheim 1974.
- SCHLEE, J.: Legasthenieforschung am Ende? Urban u. Schwarzenberg, München 1976.
- SCHLEE, J.: Instruktionsverständnis als rezeptive Sprachbarriere für Unterschichtkinder. In: SCHWARZER, Ch. u. R. SCHWARZER (Hrsg.), 1977.
- SCHMALOHR, E.: Probleme der Evaluation in Vorschuluntersuchungen der Bundesrepublik Deutschland. Ztschr. Päd., 1975, 21, 511-534.
- SCHMALT, H.D.: Das Leistungsmotivations-Gitter (LM-Gitter). Hogrefe, Göttingen 1975.
- SCHMALT, H.D. u. W.U. MEYER (Hrsg.): Leistungsmotivation und Verhalten. Klett, Stuttgart 1976.
- SCHMID, R.: Zur Geschichte und Funktion von leistungsdifferenzierenden Testverfahren. Diss. Univ. Bremen 1975.
- SCHMID, R.: Zu einigen sozialpsychologischen Aspekten der Leistungsbeurteilung in der Schule. In: KUTSCHER, J. (Hrsg.), 1977.

- SCHMIDT, L.R. u. B.H. KESSLER: Anamnese. Methodische Probleme, Erhebungsstrategien und Schemata. Beltz, Weinheim 1976.
- SCHMIDT, M.H.: Klinisch-psychologische Grundlagen der Didaktik und Methodik bei Körperbehinderten mit und ohne frühkindliche Hirnschäden. In: BLÄSIG, W., JANSEN, G.W. u. M.H. SCHMIDT (Hrsg.), Die Körperbehindertenschule. Eine Darstellung der gegenwärtigen didaktischen und methodischen Konzeption. Marhold, Berlin 1975².
- SCHMIDTCHEN, S.: Die Verhaltenstherapie als Behandlungskonzept für Kinder und Jugendliche. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII, 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978.
- SCHNEEWIND, K.A.: Sozialisation unter entwicklungspsychologischer Perspektive (Internationales Forschungsseminar für Entwicklungspsychologie). Vortragsmanuskript, Trier 1977.
- SCHÖN-GAEDIKE, A.-K.: Intelligenz und Intelligenzdiagnostik. Beltz, Weinheim 1978.
- SCHOLZ, W. (Hrsg.): Verhaltensprobleme in der Schulklasse. Reinhardt, München 1977.
- SCHOTT, F.: Zur Präzisierung von Lehrzielen durch zweidimensionale Aufgabenklassen. In: KLAUER, K.J. u.a., Lehrzielorientierte Tests. Schwann, Düsseldorf 1972.
- SCHRAML, W.: Das psychodiagnostische Gespräch (Exploration und Anamnese). In: Handbuch der Psychologie, Bd. VI. Hogrefe, Göttingen 1964.
- SCHRAML, W.: Abriß der klinischen Psychologie. Kohlhammer, Stuttgart 1969.
- SCHRÖDER, H.: Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. Klett, Stuttgart 1974, 1976².
- SCHRÖTER, G.: Informations- und Trainingsmappe für das Zensieren von Schüleraufsätzen. Kamp, Bochum 1972³.
- SCHRÖTER, G.: Ein Experiment und seine Folgen. In: BECK, O. u. F.-J. PAYRHUBER (Hrsg.), 1975.
- SCHRÖTER, G.: Zensurengebung. Henn, Kastellaun 1977.
- SCHUBENZ, S. u. R. BUCHWALD: Untersuchungen zur Legasthenie. Ztschr. exp. angew. Psych., 1964, 11, 155-168.
- SCHULTE, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. Urban u. Schwarzenberg, München 1974.
- SCHULTE, D.: Psychodiagnostik zur Erklärung und Modifikation von Verhalten. In: PAWLIK, K. (Hrsg.), 1976².
- SCHULZ, W., TESCHNER, W. u. J. VOIGT: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. I. Beltz, Weinheim 1970.
- SCHUSSER, G.: Vererbung, Intelligenz und Schulleistung. Ztschr. Päd., 1970, 16, 203-218.
- SCHWARZER, Ch.: Lehrerurteil und Schülerpersönlichkeit. Kösel, München 1976.
- SCHWARZER, Ch.: Urteile über Kinder in der Eingangsstufe – ein Beitrag zur Dimensionalität und Sozialschichtabhängigkeit des Lehrerurteils. In: SCHWARZER, Ch. u. R. SCHWARZER (Hrsg.), 1977.
- SCHWARZER, Ch. u. R. SCHWARZER (Hrsg.): Diagnostik im Schulwesen. Westermann, Braunschweig 1977a.

- SCHWARZER, Ch. u. R. SCHWARZER: Praxis der Schülerbeurteilung. Kösel, München 1977b.
- SCHWARZER, Ch. u. R. SCHWARZER: Schulleistungsschwierigkeiten. In: Dt. Institut für Fernstudien (Hrsg.), Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 7/8. DIFF, Tübingen 1977c.
- SCHWARZER, R.: Die Bedeutung von lehrzielorientierten Tests für die Lösung von Beurteilungsproblemen. In: KLEBER u.a., 1976.
- SCHWARZER, R. (Hrsg.): Beraterlexikon. Kösel, München 1977a.
- SCHWARZER, R.: Remedialer und adaptiver Unterricht. Unterrichtswissenschaft, 1977b, 333-345.
- SCHWARZER, R.: Optimierung von Lernprozessen. In: SCHMIDT, W. (Hrsg.), Unterricht – Unterrichtsplanung. Urban u. Schwarzenberg, München 1978.
- SCHWARZMANN, F.K.: Therapeutische Betreuung von Kindern mit Teilleistungsschwächen. In: BERGER, E. (Hrsg.), 1977.
- SCRIVEN, M.: The methodology of evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Nr. 1, 1967, 39-83.
- SECORD, P. u. J.E. MUTHARD: Personality in faces. Journ. of Psychol., 1955, 39, 269-278.
- SEIFERT, K.H.: Grundformen und theoretische Perspektiven psychologischer Kompensation. Hain, Meisenheim/Glan 1969.
- SEIFERT, K.H.: Psychologische und soziologische Grundlagen der Rehabilitation. In: SEIFERT, K.H. (Hrsg.), Handbuch der Berufspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1977.
- SEISS, R. (Hrsg.): Beratung und Therapie im Raum der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1976.
- SEITZ, W.: Über den Zusammenhang von Persönlichkeitseigenarten, Schulnoten und HAWIK-Leistungen bei Volksschülern. Psychol. Beitr., 1970, 13, 579-602.
- SEITZ, W.: Über den Zusammenhang von Leistungen im Pauli-Test und diversen Persönlichkeitsmerkmalen. Psychol. Beitr., 1971a, 13, 221-238.
- SEITZ, W.: Über die Beziehung von Persönlichkeitsmerkmalen zu Schul- und Intelligenztestleistungen bei Volksschülern. Ztschr. exp. angew. Psychol., 1971b, 18, 307-336.
- SEITZ, W.: Die Beurteilung der Schüler-Persönlichkeit durch Fragebogen. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.), Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 2. Westermann, Braunschweig 1977a.
- SEITZ, W.: Persönlichkeitsbeurteilung durch Fragebogen. Westermann, Braunschweig 1977b.
- SEITZ, W. u. G. LÖSER: Über die Beziehung von Persönlichkeitsmerkmalen zu Schul- und Intelligenztestleistungen bei Volksschülern. Ztschr. exp. angew. Psychol., 1969, 16, 651-679.
- SEITZ, W. u. H. BRÄTH: Empirische Untersuchung eines Fragebogens zur Prüfung kritischer Einstellungen gegenüber der Schule. Diagnostica, 1970, 16, 172-185.
- SEITZ, W. u. A. RAUSCHE: Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14). Westermann, Braunschweig 1976.
- SEITZ, W. u. W. GÖTZ: Familiäre Erziehung und jugendliche Delinquenz. Enke, Stuttgart 1979.

- SELG, H.: Ein Organisationsmodell für Verhaltensmodifikation im pädagogischen Feld. In: MEES, U. u. H. SELG (Hrsg.), Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Klett, Stuttgart 1977.
- SHERTZER, B. u. S. STONE: Fundamentals of guidance. Houghton Mifflin, Boston 1971².
- SHERTZER, B. u. S.C. STONE: Fundamentals of counseling. Houghton Mifflin, Boston 1974².
- SHIRE, SISTER M.L.: The relation of certain linguistic factors to reading achievement in first grade children. Ph. Diss. Fordham University 1945.
- SIMON, G.B.: Kommentare zu „Implikationen kriteriumbezogener Messung“. In: STRITTMATTER (Hrsg.), 1973.
- SIMONS, H.: Untersuchungen zur Generalität und Spezifität erwartungswidriger Schulleistungen. In: IRLE, M. (Hrsg.), Ber. 26. Kongr. Dt. Ges. Psychol. Hogrefe, Göttingen 1968.
- SIMONS, H.: Kognitive Bedingungen über- und untererwartungsgemäßer Schulleistungen. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1969, 1, 41-54.
- SIMONS, H.: Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In: WEINERT, F.E. u.a. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Teil VI (Neuausgabe der Studienbriefe zum Funkkolleg). Beltz, Weinheim 1976.
- SIMONS, H., WEINERT, F.E. u. H.J. AHRENS: Untersuchungen zur differentialpsychologischen Analyse von Rechenleistungen. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1975, 7, 153-169.
- SINGER, R.: Informationsverarbeitung und das Erlernen von Fertigkeiten bei Kindern. In: BAUSS, M. u. K. ROTH (Hrsg.), 1977.
- SIRCH, K.: Der Unfug mit der Legasthenie. Klett, Stuttgart 1975.
- SMITH, M.E.: An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. Univ. Iowa Stud. Child Welfare 3, 5, 1926.
- SODEUR, W.: Empirische Verfahren zur Klassifikation. Teubner, Stuttgart 1974.
- SOMMERLA, G.: Zur Praxis der Leistungsfeststellung und Bewertung in der Schule. Westermanns Päd. Beitr., 1976, 28, 450-461.
- SONTAG, L.W., BAKER, C.T. u. V.L. NELSON: Mental growth and personality development: a longitudinal study. Monogr. Soc. Res. Child Developmt., 1958, 23, Nr. 68.
- SPECK, O.: Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. Reinhardt, München 1970.
- SPECK, O.: Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1973b.
- SPELT, D.K.: The conditioning of the human fetus in utero. Journ. exp. Psychol., 1948, 38, 338-346.
- STALNAKER, J.M., NOYES, E.S. u. V. SIMS: The essay type of examination. In: LINDQUIST, E.F. (Hrsg.), Educational measurement. Am. Counc. Education, Washington 1963.
- STAPF, K.H., HERRMANN, Th., STAPF, A. u. K.H. STÄCKER: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Klett, Stuttgart 1972.
- STARCH, D. u. E.C. ELLIOT: Die Verlässlichkeit der Zensuren von Mathematikarbeiten. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1971/76.

- STARCK, W.: Die Sitzenbleiber-Katastrophe. Klett, Stuttgart 1974.
- STARK, G. u.a.: Theorie und Praxis der Leistungsmessung in Gesamtschulen. DIPF, Frankfurt/M. 1973.
- STARK, G., AURIN, K., REICHENBECHER, H. u. E. TODT (Hrsg.): Beraten in der Schule? Westermann, Braunschweig 1977.
- STEFFENS, K.-H.: Was ist Intelligenz / Begabung? Wie wird sie diagnostiziert? In: Dt. Institut für Fernstudien (Hrsg.), Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 5/6. DIFF, Tübingen 1977a.
- STEFFENS, K.-H.: Was ist Schuleignung? Wie wird sie diagnostiziert? In: Dt. Institut für Fernstudien (Hrsg.), Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“, Studienbrief 5/6. DIFF, Tübingen 1977b.
- STEIN, O.: Was prüfen wir eigentlich? Überlegungen und Vorschläge zur mündlichen Prüfung im Abitur. Praxis d. neu sprachl. Unterr., 1972, 19, 357-365.
- STEINACK, J.: Die Anwendung von Intelligenztests in Schulen. Reinhardt, München 1973.
- STEPHAN, E.: Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im Überblick. In: STEPHAN, E. u. W. SCHMIDT (Hrsg.), 1978.
- STEPHAN, E. u. W. SCHMIDT (Hrsg.): Messen und Beurteilen von Schülerleistungen (Studienprogramm Erziehungswissenschaft, Bd. 4). Urban u. Schwarzenberg, München 1978.
- STOBBERG, E.: Der Ort der Schulpsychologie in der Bildungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975a.
- STOBBERG, E.: Modellversuch für die Ausbildung von Beratungslehrern in Nordrhein-Westfalen. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Klett, Stuttgart 1975b.
- STRATMANN, K.: Schule, Leistung und Zensur. Dt. Schule, 1976, 5, 333-339.
- STRAUB, A.: Die Förderung des Legasthenikers in der Grundschule. Klett, Stuttgart 1974.
- STRITTMATTER, P. (Hrsg.): Lernzielorientierte Leistungsmessung. Beltz, Weinheim 1973.
- STRUCK, U.: Effektivitätsuntersuchungen von Vorschulprogrammen in Amerika und ihre Probleme. Psychol. Erz. Unterr., 1973, 20, 36-48.
- SÜLLWOLD, F. (Hrsg.): Begabung und Leistung. Hoffmann u. Campe, Hamburg 1976.
- SUHRWEIHER, H.: Beurteilung geschädigter Kinder. VEB Volk u. Wissen, Berlin-Ost 1974.
- SYKES, D.H., DOUGLAS, V.I. u. G. MORGENSTERN: Sustained Attention in Hyperactive Children. Journ. Child Psychol. Psychiatr., 1973, 14, 213-220.
- TAGIURI, R.: Person perception. In: LINDZEY, G. u. E. ARONSON (Hrsg.), The handbook of social psychology, Bd. III. Addison-Wesley, Reading/Mass. 1969.
- TAMM, H.: Die Betreuung legasthenischer Kinder. Beltz, Weinheim 1973².
- TAUSCH, R.: Gesprächspsychotherapie. Hogrefe, Göttingen 1974⁶.
- TAUSCH, R.: Ergebnisse und Prozesse der klientenzentrierten Gesprächstherapie bei 550 Klienten und 115 Psychotherapeuten. Eine Zusammenfassung des Hamburger Forschungsprojektes. In: JANKOWSKI, P. u.a. (Hrsg.), 1976.
- TAUSCH, R.: Förderliche Dimensionen in zwischenmenschlichen Beziehungen: Prüfung der theoretischen Annahmen von Carl Rogers in Schulunterricht, Fami-

- lienerziehung, Gesprächspsychotherapie und Encountergruppen. In: TACK, W.H. (Hrsg.), Ber. 30. Kongr. Dt. Ges. Psychol. in Regensburg, 1976. Hogrefe, Göttingen 1977.
- TAUSCH, R. u. A. TAUSCH: Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1973, 1977⁸.
- TEEGEN, F.: Das klientenzentrierte Informations- und Beratungsgespräch. In: JANKOWSKI, P. u.a. (Hrsg.), 1976.
- TENT, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Hogrefe, Göttingen 1969.
- TENT, L.: Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. I. Beltz, Weinheim 1970.
- TENT, L., FINGERHUT, W. u. H.-P. LANGFELDT: Quellen des Lehrerurteils. Beltz, Weinheim 1976.
- TERRY, P.W.: How students review for objective and essay tests. Elementary School J., 1933, 33, 592-603.
- TESCHNER, W.-P.: Studie zum Leistungsbegriff in der Pädagogik. Neue Sammlung, 1969, 9, 427-443.
- TESCHNER, W.-P.: Pädagogische Innovation in Schweden. Klett, Stuttgart 1972.
- THALMANN, H.C.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Klett, Stuttgart 1971, 1973².
- THIERSCH, H.: Abweichendes Verhalten. In: WULF, Ch. (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung. Piper, München 1974.
- THIMM, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Schindele, Neuburgweier 1972.
- THIMM, W. u. E.H. FUNKE: Soziologie der Lernbehinderung. In: KANTER, G.O. u. O. SPECK (Hrsg.), 1977.
- THOMAE, H.: Prinzipien und Formen der Gestaltung psychologischer Gutachten. In: Handbuch der Psychologie, Bd. XI. Hogrefe, Göttingen 1967.
- THOMAE, H.: Das Individuum und seine Welt. Hogrefe, Göttingen 1968.
- THOMAE, H.: Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen. Karger, Basel 1971¹⁰.
- THOMAE, H.: Familie und Sozialisation. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1972.
- THORNDIKE, R.L.: The concepts of over- and underachievement. Columbia Univ. Pr., New York 1963.
- THORNDIKE, R.L.: Educational measurement. American council on education, Washington/D.C. 1971².
- THORNDIKE, R.L. u.a.: The measurement of intelligence. Columbia Univ. Pr., New York 1927.
- THORNTON, G.R.: The effect of wearing glasses upon judgements of personality traits of persons seen briefly. Journ. appl. Psychol., 1944, 28, 203-207.
- TURNER, F. u. U. TEWES: Kinder-Angst-Test (KAT). Hogrefe, Göttingen 1964.
- TIEDEMANN, J.: Leistungsversagen in der Schule. Reinhardt, München 1977.
- TIEDEMANN, J., KRAPP-RAABE, B. u. D. RÄGER: Speicherkapazität und Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1976, 8, 224-227.
- TISMER, K.G.: Verhaltensbeobachtung bei Kindern und Jugendlichen. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.
- TISMER, K.G., FISSENI, H.J. u. I. TISMER-PUSCHNER: Anamnese und Exploration in der

- Erziehungsberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.
- TISMER-PUSCHNER, I., FISSENI, H.J. u. K.G. TISMER: Das psychologische Gutachten in der Einzelfallberatung. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.
- TOPSCH, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung. Neue Dt. Schule, Essen 1975.
- TREMPER, D. (Hrsg.): Legasthenie – neue Wege der Heilung. Herder, Freiburg/Br. 1976.
- TRIMBLE, O.C.: The oral examination, its validity and reliability. School and Society, 1934, 39, 550-552.
- TROST, G.: Vorhersage des Studienerfolgs. Westermann, Braunschweig 1975.
- TRUDEWIND, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Hogrefe, Göttingen 1975.
- TRUDEWIND, C.: Die Entwicklung des Leistungsmotivs. In: SCHMALT, H.-D. u. W.-U. MEYER (Hrsg.), 1976.
- TSCHERNER, K. u. F. MASENDORF: Analyse von Schülerleistungen und Zeugnisnoten bei einzelnen Lehrern. Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 135-149.
- TÜCKE, M. u. F. MASENDORF: Zur Analyse der Lernbehinderung und ihrer Rahmenbedingungen. Sonderpäd., 1974, 4, 38-40.
- UHLIG, A.: Schulberatung an Gesamtschulen. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Klett, Stuttgart 1975.
- ULICH, D. u. W. MERTENS: Urteile über Schüler. Beltz, Weinheim 1973, 1976³.
- ULLMANN, L. u. L. KRASNER: Case studies in behavior modification. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1965.
- ULSHÖFER, R.: Wie beurteilen Sie diesen Reifeprüfungsaufsatz? Deutschunterricht., 1948, 1, 95-98.
- ULSHÖFER, R.: Zur Beurteilung von Reifeprüfungsaufsätzen. Deutschunterricht., 1949, 1, 84-102.
- UNDEUTSCH, U.: Auslese für und durch die Höhere Schule. Ber. 22. Kongr. Dt. Ges. Psychol. in Heidelberg 1959. Hogrefe, Göttingen 1960.
- UNDEUTSCH, U. (Hrsg.): Forensische Psychologie (Handbuch der Psychologie, Bd. XI). Hogrefe, Göttingen 1967.
- UNDEUTSCH, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit. In: ROTH, H. (Hrsg.), 1969, 1976¹⁰.
- VALTIN, R.: Legasthenie-Theorien und -Untersuchungen. Beltz, Weinheim 1970.
- VALTIN, R. (Hrsg.): Einführung in die Legasthenieforschung. Beltz, Weinheim 1973.
- VALTIN, R.: Abschied von der Legasthenie – was nun? Grundschule, 1976, 8, 124-127.
- VALTIN, R.: Legasthenie – ein überholtes Konzept? In Dt. Forschungsgemeinschaft, 1978.
- VIEWEG, H.: Auswirkungen der Organisationsform schulischer Beratungseinrichtungen auf die Einstellung der Lehrer zur Schulberatung. Psychol. Erz. Unterr., 1978, 25, im Druck.
- VUKOVICH, A.F.: Die Konstruktion psychologischer Tests. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VI. Hogrefe, Göttingen 1964.

- WAGNER, I.: Aufmerksamkeitstraining mit Kindern. Farbtonfilme LFT 1002 u. 1008. Landesbildstelle Rheinland-Pfalz, Koblenz-Ehrenbreitstein 1974.
- WAGNER, I.: Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern. Klett, Stuttgart 1976.
- WAGNER, I.: Aufmerksamkeitsförderung. Unterrichtswissenschaft, 1977, 5, 23-33.
- WAHL, D.: Erwartungswidrige Schulleistungen. Beltz, Weinheim 1975.
- WARR, P.B. u. C. KNAPPER: The perception of people and events. Wiley, New York 1968.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. u. D.D. JACKSON: Menschliche Kommunikation. Huber, Bern 1974⁴.
- WAUGH, D. u. C.A. MOYSE: Medical Education, Bd. 2: Oral Examination. A videotape study of the reproducibility of grades in Pathology. Canad. Med. Ass. J., 1969, 100, 635-640.
- WEBER, A.: Dialektik der Aufsatzbeurteilung. Auer, Donauwörth 1973, 1975².
- WEBER, A.: Aufsatzlehre und Aufsatzbeurteilung. In: BECK, O. u. F.-J. PAYRHUBER (Hrsg.), 1975.
- WECHSLER, D.: Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Huber, Bern 1964³.
- WEGENER, H.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. In: ROTH, H. (Hrsg.), 1969, 1976¹⁰.
- WEIKART, D.P.: Über die Wirksamkeit vorschulischer Erziehung. Ztschr. Päd., 1975, 21, 489-509.
- WEINER, B.: Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung. Huber, Bern u. Klett, Stuttgart 1975.
- WEINERT, F.: Schülerpersönlichkeit und Schulleistung. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), Schulkonflikt und Schülerhilfe. Beltz, Weinheim 1965.
- WEINERT, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Kiepenheuer u. Witsch, Köln u. Berlin 1967, 1974⁸.
- WEINERT, F.E.: Die Familie als Sozialisationsbedingung. In: WEINERT, F.E. u.a. (Hrsg.), 1974a, Bd. 1.
- WEINERT, F.E.: Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In: WEINERT, F.E. u.a. (Hrsg.), 1974b, Bd. 2.
- WEINERT, F.E.: Pädagogisch-psychologische Beratung als Vermittlung zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Verhaltenstheorien. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.), Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 2. Westermann, Braunschweig 1977.
- WEINERT F.E.: Legasthenieforschung – defizitäre Erforschung defizienter Lernprozesse? Psychol. Erz. Unterr. 1977, 24, 164-173.
- WEINERT, F.E., GRAUMANN, C.F., HECKHAUSEN, H. u. M. HOFER (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 2 Bde. (Funkkolleg). Fischer, Frankfurt/M. 1974.
- WEINGARDT, E.: Korrelation und Voraussagewert von Zeugnisnoten bei Gymnasialisten. Reinhardt, München 1964.
- WEINGARDT, E.: Der Voraussagewert des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen. In: ROTH, H. (Hrsg.), 1969/76.
- WEINSCHENK, C.: Die erbliche Lese-Rechtschreibschwäche und ihre sozial-psychiatrischen Auswirkungen. Huber, Bern 1965².
- WEINSCHENK, C.: Rechenstörungen. Huber, Bern 1975².

- WEISS, D.A.: Cluttering. Prentice Hall, New York 1964.
- WEISS, D.J.: Multivariate procedures. In: DUNNETTE, M.D. (Hrsg.), Handbook of industrial and organizational psychology. Rand McNally, Chicago 1976.
- WEISS, R.: Schulleistung und Begabung. Haslinger, Linz 1964.
- WEISS, R.: Über die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen. Schule u. Psychol., 1965a, 12, 257-269.
- WEISS, R.: Zensur und Zeugnis. Haslinger, Linz 1965b.
- WEISS, R.: Vor- und Nachteile der Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten. Schule u. Psychol., 1969, 16, 198-207.
- WEISS, R.: Die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen und Rechenarbeiten. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1971/76b.
- WELLMANN, B.L. et al.: Speech sounds of young children. Univ. Iowa Stud. Child Welfare, 1931, 5, 2.
- WENDELER, J.: Eine Aufgabenanalyse anhand des Testmodells von Rasch. Arch. ges. Psychol., 1968, 120, 218-230.
- WENDELER, J.: Die Differenzierung der Schulleistung am Ende der vier Grundschuljahre. Bildg. u. Erziehg., 1969, 22, 109-119.
- WENDELER, J.: Standardarbeiten. Beltz, Weinheim 1969, 1976⁷.
- WENDELER, J.: Intelligenztests in Schulen. Beltz, Weinheim 1970. 1974⁴.
- WENDELER, J.: Bemühungen um die Vereinheitlichung der Aufsatzbeurteilung. In: HELLER, K. (Hrsg.), 1974/78.
- WENDELER, J.: Psychologische Analysen geistiger Behinderung. Beltz, Weinheim 1976.
- WENGEL, E.: Revision des hessischen Diagnosebogens – Pädagogische Konzeption. Gesamtschulinformationen, 1973, 6, 94-109.
- WESDORP, H.: Het meten van de productief-schriftelijke taalvaardigheid. Directe en indirecte methoden: „opstelbeoordeling“ versus „schrijfvaardigheidstoetsen“. Diss. Univ. Amsterdam 1974.
- WESTMEYER, H.: Logik der Diagnostik. Kohlhammer, Stuttgart 1972.
- WESTRICH, E.: Sprach- und Sprechstörungen (Sprachbehinderungen). In: Handbuch der Psychologie, Bd. VIII. 2. Halbb. Hogrefe, Göttingen 1978.
- WEWETZER, K.-H.: Intelligenztests für Kinder. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VI. Hogrefe, Göttingen 1964, 1971³.
- WEWETZER, K.-H.: Intelligenz und Intelligenzmessung. Wiss. Buchges., Darmstadt 1972.
- WIECZKOWSKI, W., NICKEL, H. u. L. ROSENBERG: Einige Bedingungen der unterschiedlichen Bewertung von Schüleraufsätzen. Psychol. Rundsch., 1968, 11, 280-295.
- WIECZKOWSKI, W. u. G. KESSLER: Über den Einfluß der Leistungserwartung auf die Bewertung von Schüleraufsätzen. Schule und Psychologie, 1970, 17, 240-250.
- WIECZKOWSKI, W., NICKEL, H., JANOWSKI, A., FITTKAU, B. u. W. RAUER: Angstfragebogen für Schüler (AFS). Westermann, Braunschweig 1974, 1975².
- WIEGERSMA, P.H., VAN RUTH, M.B., DE GROOT, A., HUIZING, F.H., VLAAR, H. u. A.V.D. VELDE: Taubheit und motorische Funktionen. In: BAUSS, M. u. K. ROTH (Hrsg.), 1977.

- WIGGINS, J.S.: Personality and prediction: principles of personality assessment. Addison-Wesley, Reading, Mass. 1973.
- WILMS, W.R.: Kooperationsmöglichkeiten und -formen zwischen Lernbehindertenschule und Elternhaus. In: KERKHOFF, W. (Hrsg.), Kooperativ! – Zur Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule für Schüler mit Lernbehinderungen. Berlin 1978.
- WILMS, W.R. u. R. KORNHANN: Entwicklungsstörungen und ihre Auswirkung auf das Verhalten in der Schule. In: LOHMANN, J. u. B. MINSEL (Hrsg.), 1978.
- WINTERLIN, D.: Die schriftliche Abiturprüfung an den Versuchsschulen in Baden-Württemberg. Deutschunterricht., 1975, 27, 82-100.
- WOLFE, J.H.: Pattern clustering by multivariate mixture analysis. Multivariate Behavioral Research, 1970, 5, 329-350.
- WORMSER, R.: Experimentelle Psychologie. Reinhardt, München 1974.
- WORMSER, R.G. u. U. HAGER: Multiple-choice-Klausur vs. Freie Hausarbeit – Ein Vergleich zweier Prüfungsmethoden. Psychol. Erz. Unterr., 1978, 25, 152-158.
- YARROW, L.: Interviewing Children. In: MUSSEN, P. (Hrsg.), Handbook of Research Methods in Child Development. Wiley, New York 1960.
- YOUNG, F.M.: An analysis of certain variables in a developmental study of language. Genet. Psychol. Monogr., 1941, 23, 3-141.
- ZEDECK, S.: Problems with the use of „moderator“ variables. Psychol. Bull., 1971, 76, 295-310.
- ZERBIN-RÜDIN, E.: Die genetischen Aspekte der Intelligenz. In: LÜCKERT, H.-R. (Hrsg.), 1969/72.
- ZIEFUSS, H.: Methoden der Unterrichtsbeobachtung. Westermann, Braunschweig 1978.
- ZIEGENSPECK, J.: Zensur und Zeugnis in der Schule. Schroedel, Hannover 1973.
- ZIEGENSPECK, J.: Historische Entwicklung und Aussagefähigkeit der tradierten Schülerbeurteilung. In: KUTSCHER, J. (Hrsg.), 1977.
- ZIELINSKI, W.: Die Beurteilung von Schülerleistungen. In: Funkkolleg „Pädagogische Psychologie“ (Studienbegleitbrief 12). Beltz, Weinheim 1973.
- ZIGLER, E.: Project Head Start: success or failure? Learning, 1973, 1, 43-47.
- ZIMMERMANN, K.W.: Über die Beziehungen zwischen Schulnoten von lernbehinderten Sonderschülern. Ztschr. Heilpäd., 1968, 19, 465-471.
- ZIMMERMANN, K.W.: Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten. Marhold, Berlin 1974².
- ZIMMERMANN, K.W. u. R. KORNHANN: Psychodiagnostik der Lernbehinderten. In: KANTER, G.O. u. O. SPECK (Hrsg.), 1977.
- ZINGELER-GUNDLACH, U., LANGHEINRICH, D. u. L. KEMMLER: Fehleranalyse von guten und schwachen Rechtschreibleistungen normalbegabter Grundschüler. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1970, 2, 75-85.
- ZUCKRIGL, A.: Sprachschwächen. Der Dysgrammatismus als sprachheilpädagogisches Problem. Neckarverlag, Villingen 1964.

Verzeichnis der Autoren und Mitarbeiter von Band IV

Autoren

DUMKE, Dieter, Dr. rer. nat., ist ordentlicher Professor für Psychologie an der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland.

Arbeitsschwerpunkte: Psychologie des Unterrichts und der schulischen Erziehung.

Wichtigste Veröffentlichungen: Unterrichtsformen und Unterrichtsstile auf der Oberstufe des Gymnasiums in retrospektiver Sicht von Studienanfängern. Die Deutsche Schule, 1970, 62, 457-468 (Mitautor: H. Nickel); Lernen im Kindergarten – Reform der Grundschule, in: Schriften des Kultusministeriums Schleswig-Holstein, H. 10, Kiel 1971 (Mitautor: R. Krüger); Training von Rechtschreibregeln im zweiten Schuljahr, Schule u. Psychol., 1972, 19, 46-54; Vorschulisches Lesenlernen und seine Auswirkungen auf das Lernen und Lehren in der Primarstufe, in: Nickel, H. u. E. Langhorst (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern u. Stuttgart 1973 (Mitautor: R. Krüger); Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit in der Grundschule, Modellversuche im Bildungswesen (hrsg. v. Kultusministerium Schleswig-Holstein), Kiel 1975; Die Auswirkungen von Lehrererwartungen auf Intelligenz und Schulleistungen, Psychol. Erz. Unterr., 1977, 24, 93-108; Komponenten des Lernverlaufs, Archiv Psychol., 1977, 129, 141-156.

HELLER, Kurt, Dr. phil., ist ordentlicher Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Begabungs- und Bildungsforschung, psychologische Diagnostik und Beratung im Bildungswesen, Methodenlehre.

Wichtigste Veröffentlichungen: Aktivierung der Bildungsreserven, Bern u. Stuttgart 1970; Intelligenzmessung, Villingen 1973; Educational Guidance in the Federal Republic of Germany, in: Ber. 20. Kongr. Am. Pers. Guid. Ass. (APGA), New Orleans 1974; Leistungsbeurteilung in der Schule (Hrsg.), Heidelberg 1974, 1978³; Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen – Eine Einführung für Pädagogen, Psychologen und Soziologen, Stuttgart 1974 (Mitautoren: B. Rosemann u. A.-K. Gaedike); Handbuch der Bildungsberatung, 3 Bde., (Hrsg.), Stuttgart 1975/76; Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 13. Klassen – KFT 4-13, Weinheim 1975/76 (Mitautoren: A.-K. Gaedike u. H. Weinläder); Intelligenz und Begabung, München u. Basel 1976; Prognose des Schulerfolgs, Weinheim 1978 (Mitautoren: B. Rosemann u. K.-H. Steffens). Mitherausgeber der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“ und der Reihe „Erziehung und Psychologie – Monographien zur Pädagogischen Psychologie“, Reinhardt, München.

NEUBAUER, Walter, Dr. rer. pol., ist ordentlicher Professor für Psychologie an der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland.

Arbeitsschwerpunkte: Familiäre und berufliche Sozialisation, Organisationspsychologie.

Wichtigste Veröffentlichungen: Sozialpsychologie junger Angestellter, Wien u. New York 1972; Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten, Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 233-245; Die sozial- und betriebspsychologische Problematik der Gleitenden Arbeitszeit, Bern 1975² (Mitautor: D.L. Scharmann); Sozialpsychologie des Führungsverhaltens, Bonn-Bad Godesberg 1977² (Mitautor: B. Rosemann); Entwicklungstendenzen der Arbeitspsychologie und der Arbeitspädagogik seit 1945, Beiträge zur Sozialforschung, Linz/Donau 1976; Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter, München u. Basel 1976. Mitherausgeber der Reihe „Erziehung und Psychologie – Monographien zur Pädagogischen Psychologie“, Reinhardt, München.

NICKEL, Horst, Dr. phil., ist ordentlicher Professor für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie an der Universität Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Kognitive und soziale Entwicklung im Kindesalter, familiäre und institutionelle Sozialisation, Erziehungsstilforschung, Erziehertraining und Verhaltensmodifikation.

Wichtigste Veröffentlichungen: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter, Bern u. Stuttgart 1967; The Behavior of the Teacher in the Teaching Process, in: Education, Institute of Scientific Co-operation, Tübingen 1972; Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern u. Stuttgart 1973 (Mitherausgeber: E. Langhorst); Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bern, Bd. I 1975³, Bd. II 1976²; Angstfragebogen für Schüler (A-F-S), Braunschweig 1975² (Mitautoren: W. Wiczerkowski, A. Janowski, B. Fittkau u. B. Rauer); Entwicklungsstand und Schulfähigkeit, München 1976; Psychologie des Lehrerverhaltens, München 1978²; Die Entwicklung vom Kleinkind zum Schulkind – eine entwicklungspsychologische Einführung, München 1978 (Mitautor: U. Schmidt-Denter). Mitherausgeber der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“ und der Reihe „Erziehung und Psychologie – Monographien zur Pädagogischen Psychologie“, Reinhardt, München.

ROSEMAN, Bernhard, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Rat und Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Führungspsychologie, interpersonale Wahrnehmung, Schulleistungsdiagnose und -prognose, Methodenlehre.

Wichtigste Veröffentlichungen: Führungsverhalten und Rollenerwartungen in formellen Gruppen, Psychol. u. Praxis, 1973; Konstruktion und Einsatz von informellen Tests zur Leistungsbeurteilung (Lernkontrolltests), in: Heller, K. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule, Heidelberg 1974; Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen, Stuttgart 1974 (Mitautoren: K. Heller u. A.-K. Gaedike); Sozialpsychologie des Führungsverhaltens, Bonn 1975, 1977² (Mitautor: W. F. Neubauer); Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung – Ein methodologischer Beitrag, in: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II, Stuttgart 1975; Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung, Psychol. Erz. Unterr., 1978, 25, 39-49; Prognose zukünftigen Verhaltens, in: Klauer, K. J. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Düsseldorf 1978; Prognosemodelle in der Schullaufbahnberatung, München 1978.

Mitarbeiter

FENNER, Hans-Jörg, Dr. phil., ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie der Universität Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Soziale Interaktion in Erziehung und Psychotherapie, Verhaltenstraining von Lehrern und Erziehern, Kognitive und nichtkognitive Bedingungen des Lernens.

Wichtigste Veröffentlichungen: Zur intraindividuellen Konstanz einiger Sprachmerkmale des Lehrerverhaltens, Ztschr. exp. angew. Psychol., 1969, 16, 184-193 (Mitautoren: R. u. A. Tausch); Verfahren und Ergebnisse zur Objektivierung des Lehrerverhaltens, in: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern u. Stuttgart 1973; Direkte und indirekte Lenkung im Unterricht in Abhängigkeit von fachspezifischen und methodisch-didaktischen Variablen sowie Alter und Geschlecht des Lehrers, Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1974, 6, 178-191 (Mitautor: H. Nickel); Verhaltenstraining mit Pädagogikstudenten nach erziehungspsychologischen Gesichtspunkten, in: Minsel, W.-R., Royl, W. u. B. Minsel (Hrsg.), Verhaltenstraining – Modelle und Erfahrungen, München 1976 (Mitautor: H. Nickel); Soziale Interaktionsformen I: Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Minsel, B. u. K. Roth (Hrsg.), Soziale Interaktion in der Schule (Studienprogramm Erziehungswissenschaft, Bd. 5), München 1978.

Beteiligt bei 4.4.2

GEISLER, Hans-Jürgen, Dipl.-Päd., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung kognitiver und psychomotorischer Fähigkeiten, Validität psychologischer Meßverfahren.

Wichtigste Veröffentlichungen: Zur Veränderung psychomotorischer Fähigkeiten durch Training, in: Hecker, G., Kirsch, A. u. C. Menze (Hrsg.), Der Mensch im Sport, Schorndorf 1976 (Mitautoren: U. Lehr u. E. Olbrich); Konstanz und Veränderung psychomotorischer Leistungen, in: Bauss, M. u. K. Roth (Hrsg.), Beiträge zum 4. Internationalen Motorik-Symposium „Motorische Entwicklung, Probleme und Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen“, Darmstadt 1977 (Mitautor: E. Olbrich).

Beteiligt bei 3.4

KEESE, Angela, Dipl.-Psych., ist Professorin für Psychologie der Sprachbehinderungen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Arbeitsschwerpunkte: Psychologische Aspekte des Stotterns, Vorurteile gegenüber Sprachbehinderten, Diagnostik Sprachbehinderter.

Wichtigste Veröffentlichungen: Das Bild des Lehrers bei Volks- und Sonderschülern, Schule u. Psychol., 1971, 18, 257-263; Selbst- und Fremdbild des stotternden Kindes, Sonderpäd., 1971, 1, 165-169 u. 1972, 2, 14-21; Untersuchungen zur Vorschulerziehung, Schule u. Psychol., 1972, 19, 268-277; Die Position von Schülern im sozialen Gebilde der Sprachbehindertenklasse, Sonderpäd., 1974, 4, 173-182; Der Einfluß des Hörens auf die Entstehung von Redestörungen, in: Lotzmann, G. (Hrsg.), Sprachrehabilitation durch Kommunikation, München 1975.

Beteiligt bei 3.1

KORNMANN, Reimer, Dr. phil., ist Professor für Diagnostik der Lernbehinderten am Fachbereich Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Arbeitsschwerpunkte: Integration von diagnostischen und pädagogischen bzw. unterrichtlichen Maßnahmen bei schulischen Schwierigkeiten.

Wichtigste Veröffentlichungen: Hirnschädigung und fehlende Schulreife, Berlin 1971; Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschülern, Oberbiel 1971 (Mitautoren: K. W. Zimmermann u. A. L. Lorenz); Minimalisieren Schulreifetests die Zahl von Fehlentscheidungen, Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1972, 4, 282-286; Rechtfertigung oder Entscheidungshilfe? Gedanken zur Funktion der Diagnostik beim Aufnahmeverfahren zur Sonderschule für Lernbehinderte, Sonderpäd., 1974, 4, 1-4; Diagnostik bei Lernbehinderten (Hrsg.), Rheinstetten 1974; Diagnose von Lernbehinderungen, Weinheim 1977; Testbatterie für entwicklungsrückständige Schulanfänger (TES), Weinheim 1977; Strategien der Defizitdiagnostik, in: Klauer, K. J. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Düsseldorf 1978.

Beteiligt bei 4.4.4

LANGHORST, Erich, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Rat und Professor für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Bonn.

Arbeitsschwerpunkte: Beobachtung und Beurteilung des Schülerverhaltens, Psychologie des Lesen- und Rechtschreiblernens (einschließlich der Lese-Rechtschreibschwäche), Entwicklung und Störungen des Leistungsverhaltens.

Wichtigste Veröffentlichungen: Märchenbilder im Urteil von Kindern der Vorkriegszeit und Gegenwart – Ein Beitrag zur Psychologie des Bilderlebens der Sechs- bis Vierzehnjährigen, Bonn 1967; Brennpunkte der pädagogischen Psychologie (Mitherausgeber: H. Nickel), Bern u. Stuttgart 1973; Beobachtung und Beurteilung des Schülerverhaltens im Unterricht, in: Heller, K. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule, Heidelberg 1975²; Das Dilemma der Legasthenie- und LRS-Definitionen und seine Konsequenzen für Forschung und Lehre, Psychol. Erz. Unterr., 1975, 22, 224-238.

Beteiligt bei 3.2 und 3.5

SEITZ, Willi, Dr. phil., ist ordentlicher Professor für Psychologie an der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland.

Arbeitsschwerpunkte: Diagnostische Psychologie und Persönlichkeitspsychologie, elterliches Erziehungsverhalten, abweichendes Verhalten und Delinquenz, Sportpsychologie.

Wichtigste Veröffentlichungen: Empirische Untersuchungen über das Erbe-Umwelt-Problem, in: Strunz, K. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, München 1967; Über die Beziehungen von Persönlichkeitsmerkmalen zu Schul- und Intelligenztestleistungen bei Gymnasialschülern, Ztschr. exp. angew. Psychol., 1969, 16, 651-679 (Mitautor: G. Löser); Ähnlichkeiten des Erziehungsstils zwischen Müttern und Vätern 7- bis 8jähriger Jungen, Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1970, 2, 1-14 (Mitautoren: E. G. Wehner u. M. Henke); Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Persönlichkeitszügen 7- bis 8jähriger Jungen, Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1970, 2, 165-180 (Mitautoren: E. G. Wehner u. M. Henke); Empirische Untersuchung eines Fragebogens zur Prüfung kritischer

Einstellungen gegenüber der Schule, Diagnostica, 1970, 16, 172-185 (Mitautor: R. Bräth); Zur Konstanz der Faktorenstruktur von Kindern, gemessen durch Questionnaire-(Q-)Daten, Ztschr. exp. angew. Psychol., 1971, 18, 513-524 (Mitautoren: R. B. Cattell u. A. Rausche); Sportpsychologie, Schorndorf 1975² (Mitherausgeber: G. Bäumler u. H. Rieder); Schulrelevante Persönlichkeitsmerkmale bei Jungen und Mädchen und ihr Zusammenhang mit dem verbalen Erziehungsverhalten des Vaters, in: Lukesch, H. (Hrsg.), Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975 (Mitautor: K. Czerwenke); Erziehungshintergrund jugendlicher Delinquenz, in: Lukesch, H. (Hrsg.), Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975; Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14), Braunschweig 1976 (Mitautor: A. Rausche); Persönlichkeitsbeurteilung durch Fragebogen, Braunschweig 1977.

Beteiligt bei 2.2, 2.3.2, 2.3.3 u. 3.9

TISMER, Karl-Georg, Dr. phil., ist Akademischer Oberrat an der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland.

Arbeitsschwerpunkte: Differentielle Psychologie des Erwachsenenalters; psychologische Sozialisationsforschung.

Wichtigste Veröffentlichungen: Psychosoziale Aspekte der Situation älterer Menschen, Stuttgart 1975 (Mitautoren: U. Lange, N. Erlemeier u. I. Tismer-Puschner); Leistungsmotivation im 7. und 8. Lebensjahrzehnt. Akt. Geront. 1971, 1; Einstellungen und Erwartungen bei Lehrern und ihre Auswirkungen auf die Beurteilung und das Verhalten von Schülern, in: Nickel, H. u. E. Langhorst (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern u. Stuttgart 1973 (Mitautor: N. Erlemeier); Persönlichkeitsunterschiede im Erwachsenenalter: Eine Untersuchung bei Personen zwischen dem dritten und achten Lebensjahrzehnt, in: Lehr, U. u. F. Weinert (Hrsg.), Entwicklung und Persönlichkeit, Stuttgart 1975 (Mitautoren: N. Erlemeier u. I. Tismer-Puschner); Verhaltensbeobachtung bei Kindern und Jugendlichen, in: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III, Stuttgart 1976.

Beteiligt bei 1.3

TISMER-PUSCHNER, Ingrid, Dr. phil., ist Akademische Oberrätin an der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland.

Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie und Psychologie des geistig behinderten Kindes.

Wichtigste Veröffentlichungen: Persönlichkeitsunterschiede im Erwachsenenalter: Eine Untersuchung bei Personen zwischen dem dritten und dem achten Lebensjahrzehnt, in: Lehr, U. u. F. E. Weinert (Hrsg.), Entwicklung und Persönlichkeit, Stuttgart 1975 (Mitautoren: N. Erlemeier u. K.-G. Tismer); Psychosoziale Aspekte der Situation älterer Menschen, Stuttgart 1975 (Mitautoren: K.-G. Tismer, U. Lange u. N. Erlemeier); Das psychologische Gutachten in der Einzelfallberatung, in: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III, Stuttgart 1976 (Mitautoren: H. J. Fisseni u. K.-G. Tismer).

Beteiligt bei 1.3

WEIZEL, Christel, Dipl.-Psych., ist Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Diagnostik und Beratung in der Schule, individualpsychologische Beratung und Therapie.

Beteiligt bei 2.6

WICHTERICH, Heiner, Dipl.-Päd., ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Evaluierung von Aus- und Fortbildungskonzeptionen für Beratungslehrer und Schulpsychologen.

Wichtigste Veröffentlichungen: Kind und Gesellschaft (Hrsg.), Rheinstetten 1975 (Mitherausgeber: H. Heinemann); Pädagogische Atmosphäre und menschliche Kommunikation – Zur Verwendbarkeit der Begriffe in der schulpädagogischen Diskussion, Rheinstetten 1977.

Beteiligt bei 4.3

Personenregister

- Abelson, W.D. 343
Aebli, H. 336
Affolter, A. 229, 235
Aichhorn, A. 279
Akhurst, B.A. 101
Allinger, U. 82, 167, 174, 176 f.
Allport, G.W. 23
Amthauer, R. 107
Anastasi, A. 75, 89, 248, 254, 256
Anderson, J.E. 332
Anger, H. 55
Angermaier, M. 191, 213 ff., 217 f., 220
Argelander, H. 112
Arnhold, W. 286, 296
Arnold, G.E. 201, 204, 211
Arnold, W. 114
Asch, S. 28
Atzesberger, M. 215, 218
Auckenthaler, A. 145, 147
Aurin, K. 102, 261, 286, 296 ff., 301 f.
- Bach, H. 248
Bach, W. 300
Bachmair, G. 46 f.
Bales, R.F. 38
Barkey, P. 73, 85, 246, 255, 323
Bartram, M. 116, 121
Bartussek, D. 173
Bastine, R. 296
Batemann, B. 255
Bauer, H. 235
Baumann, R. 338
Baumgärtel, F. 115
Baumrind, D. 239
Baurmann, J. 156
Bayer, G. 318
Bayley, N. 334 ff.
Beck, O. 157 f., 160, 164
Becker, K. 200, 202, 204, 211
Becker, R. 210
Becker, W.C. 284
- Beckmann, H.-K. 70
Bednar, R.L. 258
Begemann, E. 246, 255
Belschner, W. 122, 284 f.
Belser, H. 264
Benz, E. 286, 290, 301
Berber, E. 235
Berbig, E. 116
Bereiter, C. 342
Berg, M. 116
Berger, E. 225, 232
Berliner, D.C. 87, 96
Bernstein, B. 199, 328 f.
Besser, H. 40, 43, 47, 52
Bethäuser, H. 167, 293
Betz, D. 145, 148 f.
Bexton, W.H. 227
Bickel, H. 248, 250
Biermann, R. 261, 265, 270
Biglmaier, F. 215
Bisas, D. 237, 241
Binet, A. 75 f., 209
Birkel, P. 124 f., 145 ff.
Bischofsberger, W. 235
Bläsig, W. 235
Bleidick, U. 183, 215, 248, 256
Bloom, B.S. 132, 136, 165, 330, 332 ff., 336
Bobath, K. 232
Bobertag, O. 286
Bock, H.H. 176
Böhme, G. 202, 211
Boesch, E.E. 180
Bohusch, O. 157, 160
Bommert, H. 307, 315
Bondy, C. 105, 255
Bonn, R. 315
Bracken, H.v. 248, 256
Bräth, H. 109
Braun, P. 324
Bredenkamp, J. 172

- Breunig, W. 335 f.
 Brickenkamp, R. 105, 118, 124 f., 236
 Bronfenbrenner, U. 340, 342, 345 f.
 Brophy, J.E. 70, 240, 320
 Brüggem, G. 52
 Bruner, J.S. 26, 335
 Bruner, E.J. 319
 Brunswick, E. 27
 Brusten, M. 274
 Buck, W. 269, 338
 Büscher, P. 79, 81, 83, 85, 130, 138, 140
 Buggle, F. 115
 Busemann, A. 244 f., 253, 261, 264

 Cannel, Ch. 54
 Carmichael, L. 195
 Caroli, W. 286, 290, 301
 Carroll, J.B. 136
 Cashdan, A. 225
 Cassel, R. 195
 Castro, D. de 146
 Catell, W. 252
 Cattell, McKen 75, 80
 Cattell, R.B. 106, 110, 112, 189, 272, 279, 334
 Cautela, J.R. 119
 Charlton, M. 70, 164
 Chen, H.P. 195
 Christensen, C.M. 148
 Clarke, A.D.B. 249
 Clarke, A.M. 249
 Cleve, H. 250
 Cline, V.B. 24
 Cloetta, B. 120
 Colton, Th. 145
 Connaughton, I.M. 146
 Conrad, W. 107
 Cooley, W.W. 174
 Cooper, J.B. 29
 Cox, R.C. 131, 136
 Cranach, M.v. 39
 Crockett, W.H. 29
 Cronbach, L.J. 25, 75, 77, 94, 104, 168, 170
 Cruickshank, W.M. 235
 Curry, F. 195

 Darley, F.L. 209
 Davis, E. 120, 198

 Denig, F. 63
 Dewey, E. 195
 Diederich, P.B. 157, 160
 Dittmar, N. 328
 Döring, W.O. 286
 Dohse, W. 141
 Dollase, R. 52
 Donat, H. 183
 Drenth, P.J.D. 81, 92, 94
 Dührssen, A. 277 ff.
 Düker, H. 241
 Dumke, D. 70, 141, 255, 262, 266, 269, 329, 335, 338
 Dyson, A.P. 146

 Ebel, R.L. 71
 Eells, W.C. 157
 Eggert, D. 106, 219, 255
 Ehrhardt, K.J. 241 f.
 Eigler, G. 70, 102
 Elliot, E.C. 162
 Engel, W. 248, 250 f.
 Engelmayer, O. 52
 Englemann, S. 342
 Erhard, Ch. 214
 Erlebach, E. 183
 Erlemeier, N. 141
 Evans, L.R. 146
 Everitt, B. 176
 Ewert, O. 262
 Eysenck, H.J. 45, 114

 Faber, E. 176
 Faist, M. 296
 Fatke, R. 119, 170
 Faulstich-Wieland, H. 286, 288
 Federkeil, H. 47
 Fend, H. 70
 Fenner, H.-J. 304, 315
 Ferdinand, W. 156, 325, 329
 Festinger, L. 321
 Fingerhut, W. 64 ff., 141 f., 166
 Finlayson, D.S. 157
 Fippinger, F. 144
 Fischer, G. 80, 84
 Fisseni, H.J. 54, 60, 192
 Fittkau, B. 115, 121, 148
 Flammer, A. 170, 257, 258 ff.
 Fleishman, E.A. 229

- Florin, I. 284
 Frank, L.K. 113
 Frazier, S.H. 146
 Franz, H.-G. 39, 168, 324
 Freud, S. 19, 113
 Fricke, R. 80, 84, 86, 136, 138
 Friedrich, D. 74
 Fröhlich, A.D. 231, 235
 Frommberger, H. 261
 Frostig, M. 234 f.
 Fuhrmann, P. 223
 Funke, E.H. 63, 253, 255
 Furck, C.L. 63, 71

 Gaedike, A.-K. 61, 70, 94, 106, 109, 256
 Gärtner-Harnach, V. 115, 189, 191, 240
 Gage, N.L. 87, 96
 Gast, N. 315
 Gaude, P. 71, 129, 296
 Grau, U. 156
 Gebauer, Th. 253
 Geer, J.P. van de 174
 Gehrecke, F. 254
 Geisel, B. 116
 Geisler, H.-J. 229
 Grenzel, J. 214
 Gerstein, H. 223
 Glaser, R. 82, 130
 Glauber, P. 207
 Glesser, G.C. 75, 104, 168, 170
 Göller, A. 141
 Götz, W. 121, 285
 Goffman, E. 255
 Goldstein, E. 196
 Good, T.L. 70, 240, 320
 Gordon, Th. 311 f.
 Gosslar, H. 116
 Gottschaldt, K. 249
 Graefe, O. 270
 Graessner, D. 309
 Graichen, H. 225
 Grau, U. 156
 Graumann, C.F. 19, 32, 34
 Gray, S.W. 343
 Gregory, R.L. 21
 Grell, J. 284
 Gresser-Spitzmüller, R. 141
 Grisseemann, H. 213, 215, 222, 225
 Groffmann, K.J. 89

 Gronlund, N. 36
 Groot, A.D. de 175
 Gross-Selbeck, G. 238
 Guilford, J.P. 51, 109, 154
 Gulliksen, H. 75
 Guthke, J. 101, 104, 108, 259
 Gutjahr, W. 108

 Häring, L. 298
 Hagen, J. 116
 Hager, U. 153, 155
 Hahn, E. 197, 215, 218
 Hahn, H. 158, 160
 Hajos, A. 17
 Hanke, B. 39, 92, 141, 237, 243
 Harari, H. 25
 Harbauer, H. 237
 Hardesty, A. 105
 Hardesty, F.P. 105
 Harnack, G.-A. von 239
 Hartfield, G. 63
 Hartigan, J.A. 176
 Hartley, E.L. 21
 Hartley, R.E. 21
 Hartog, P. 145 f., 157
 Haselmann, B. 256
 Hasemann, K. 38, 43, 51
 Hebb, D.O. 17
 Heberer, G. 326
 Heckhausen, H. 62, 240, 299
 Heemskerk, J.J. 111
 Heese, G. 200
 Heinerth, K. 309
 Heiss, R. 177, 183
 Held, R. 227
 Heller, K. 34, 51 f., 61, 70 ff., 74 f., 77, 79, 81 f., 84, 86, 88 f., 91 f., 94, 97 f., 100 ff., 105 f., 108, 111, 125, 137, 139 f., 144 f., 164 f., 174, 176 f., 192, 200, 223, 231, 244, 249 f., 255, 257, 259, 286 ff., 290, 292 f., 296, 298 f., 301 f., 326 ff., 332, 334, 336
 Helstin, E. 295
 Hempel, W. 229
 Henry, N.W. 176
 Hermann, W. 160
 Herrmann, Th. 88, 329
 Hetzer, H. 328
 Heyse, H. 286, 296 f.

- Hinz, I. 286, 295 f., 324
 Hiroto, K. 206
 Hischer, E. 270
 Höger, D. 63, 162
 Höhn, E. 52, 246, 255, 257, 266, 334
 Hörmann, H. 79, 93, 196
 Hofer, M. 111, 141, 180, 323
 Hoffmann, H.V. 296
 Hoffmann, L. 39
 Hoffmann, M. 39, 115, 119, 122, 298
 Hofstätter, P.R. 20, 51, 330 ff.
 Honzik, M.P. 333
 Hopf, D. 71, 74, 332, 334, 336
 Hopp, A.D. 142
 Horn, R. 123 ff., 133
 Horn, S. 286, 288
 Horn, W., 107, 189
 Hornstein, W. 286, 290, 296, 299
 Hoven, M. van den 235
 Huber, G.L. 243
 Hümme, E. 270
 Hughes, P.M. 286
 Hurrelmann, K. 274
 Husek, T.R. 130
 Husslein, E. 117
 Hylla, E. 107, 286
 Ingendahl, W. 157
 Ingenkamp, K. 71, 102, 107, 124 f., 141, 144 f., 147, 157, 164, 300 f., 320
 Irle, M. 117
 Irwins, D.C. 195
 Issing, L.J. 338
 Jäger, R. 94, 107, 116
 Jahnke, J. 24, 32
 James, W. 16
 Janowski, A. 111, 115
 Janowski, P. 304, 307
 Jansen, G.W. 235
 Jantzen, W. 63
 Jenkins, E. 210
 Jensen, A.R. 332, 336, 340
 Joerger, K. 117
 Johnson, D.J. 220 ff., 225, 229
 Johnson, G.O. 248, 255
 Johnson, W. 207
 Junker, H. 295 f.
 Kagen, J. 229 f.
 Kahn, R.L. 54
 Kaminski, G. 57 ff.
 Kanfer, F.H. 85, 115, 119, 318
 Kanter, G.O. 222, 248, 256, 262
 Kastenbaum, 119
 Kautter, H. 255
 Keese, A. 210
 Keller, B. 257 ff.
 Kelley, H.H. 27
 Kemmler, L. 56, 63, 92, 112, 143, 223, 246, 254, 257, 262, 264 ff., 320
 Kephart, N.C. 221, 234 f., 256
 Kern, A. 215, 261
 Kern, H.J. 284
 Kesselmann, G.J. 235
 Kessler, B.H. 54, 56, 58, 60, 156, 159
 Kiphard, E.J. 232, 234 f.
 Kirk, S.A. 248, 255
 Klafki, W. 63, 71
 Klasen, E. 215, 236
 Klauer, K.J. 86, 88, 118, 122, 130 f., 162, 164, 213, 248, 255 f., 301, 332, 339, 346
 Klaus, R.A. 343
 Klausmeier, H.J. 328
 Kleber, E.W. 41, 71, 130 f., 136, 140, 155 f., 162, 180, 260, 320
 Klein, G. 255
 Kleiter, E. 41
 Klett, C.J. 174
 Klix, F. 108, 229
 Kluge, H.P. 270, 280 ff.
 Knapper, C. 31 f.
 Knehr, E. 237
 Kniel, A. 261 ff.
 Knoche, W. 143
 Knof, F.R. 152, 161
 Knura, G. 210
 Kobi, E.E. 223, 256, 317, 323
 Koch, J.J. 120
 Kötter, B. 164
 Kötter, L. 156
 Kohlber, L. 333 f.
 Kohler, I. 20
 Kolbeck, H.-H. 337
 Kornadt, H.J. 71, 164, 257 f., 250
 Kornmann, R. 75, 101, 178, 192, 246, 255, 317 f., 322
 Kossow, H.-J. 213

- Kounin, J.S. 70
 Kraak, B. 107
 Krapp, A. 61 f., 67, 69 f., 72, 74 f., 165, 168 f., 256 f., 325, 327
 Krasner, L. 277
 Krathwohl, D.R. 165
 Kretschmann, R. 121, 324
 Kristof, W. 98
 Krohne, H.W. 240
 Krüger, R. 237, 335
 Kuder, G.F. 137
 Kühn, R. 173
 Küsel, G. 264
 Kuhl, U. 297
 Kühlen, V. 277, 285
 Kunert, S. 226, 231
 Kunze, Ch. 239
 Kutscher, J. 63, 141, 163

 Lämmermann, H. 286
 Langer, I. 49, 52
 Langfeldt, H.-P. 64 ff., 79, 81, 84, 86, 105, 124 f., 137, 139, 141 f., 145, 165 f., 174, 245, 248, 253, 256
 Langfeldt-Nagel, M. 105, 124 f., 178, 183, 192
 Langhorst, E. 36, 38, 43, 52, 215, 236 f., 243, 336
 Lauber, H. 105
 Lawton, D. 330
 Lazarsfeld, P.F. 176
 Leinenbach, I. 295
 Lempff, R. 214, 225, 227, 238
 Lesigang, Ch. 232
 Lewis, M.M. 196 f.
 Lichtenstein-Rother, I. 63
 Liebemann, A. 202
 Liebmann
 Liebich, W. 116
 Lienert, G.A. 75, 77, 79 ff., 84, 86, 91, 93, 96, 98, 122, 130, 137, 139, 142
 Linder, M. 214 ff.
 Lockowandt, O. 234
 Löser, G. 70
 Löwe, A. 253
 Löwe, H. 239, 267
 Lohnes, P.R. 174
 Lohr, F. 210
 Lokau, B., 119, 121

 Lorenz, R. 324
 Lory, P. 215
 Luchsinger, R. 201, 204, 211
 Lückert, H.R. 106, 328, 345 f.
 Lüer, G. 246
 Lukesch, H. 119
 Luria, A.R. 226
 Lytton, H. 35

 Maatz, H. 152
 Mackensen, G. 230
 Märtens, U. 164
 Magnusson, D. 75
 Maier, N.R.F. 310
 Mandl, H. 67, 72, 75, 165, 168 f., 243
 Mardberg, B. 176
 Marjoribanks, K. 70, 119
 Martin, L.R. 185, 286, 303
 Marton, F. 146
 Masendorf, F. 121, 141, 246
 Mattmüller, F. 268
 McCarthy, D. 328
 McDavid, J.W. 25
 McKeachie, W.J. 147
 Meehl, P.E. 167
 Mees, U. 58
 Mehl, J. 108
 Meis, R. 189, 213
 Meister, H. 140
 Merkelbach, V. 156 f.
 Merkens, H. 72
 Merrill, M.A. 106
 Mertens, K. 44, 59, 111, 141, 144, 163, 180, 235
 Merz, F. 326, 332
 Meyer, H. 218 f.
 Meyer, R. 218 f.
 Michael, W.B. 167 f., 170, 172
 Michel, L. 75, 77, 84
 Mierke, K. 236 f.
 Miller, G.A. 49
 Minsel, B. 70, 121
 Minsel, W.-R. 270, 286, 295 f., 304, 308, 315, 324
 Mohan, V. 258
 Molzahn, R. 324
 Montessori, M. 341
 Moreno, J.L. 52
 Moss, H.A. 330

- Moyse, C.A. 145 ff.
 Mucchielli, R. 306, 315
 Müller, M. 301
 Müller, R. 117, 191, 213, 215, 218
 Müller, R.G.E. 236, 270, 285
 Müller-Fohrbrodt, G. 120
 Müller-Küppers, M. 227
 Munz, W. 255, 323
 Murken, J.D. 247
 Murray, H.A. 20, 28
 Musaph, H. 112
 Mussen, P.H. 336
 Muth, J. 261 f., 268
 Muthard, J.E. 27
 Myklebust, H.R. 220 ff., 225, 229

 Nadoleczny, M. 208
 Neubauer, W.F. 21, 302, 311, 313, 315
 Neuhaus, W. 254
 Neumann, G. 324
 Nickel, H. 19, 23, 115, 119, 143 f.,
 156 ff., 197, 199, 240, 243, 289, 304,
 309, 315, 320 f., 328, 332, 336, 338
 Nidorf, L. 29
 Niemann, A.J. 120
 Niemeyer, W. 214 f.
 Nissen, H.W. 227
 Nollau, W. 176

 Oevermann, U. 223, 325, 328, 330
 Olbrich, E. 229
 Ondarza, G.v. 270
 Osgood, C.E. 51, 98
 Osterland, J. 50, 52, 106
 Overall, J.E. 174

 Pache, D. 70
 Palitzsch, D. 232
 Panskus, G. 262
 Pavel, F.-G. 310
 Pawlik, K. 82, 102 ff., 130
 Payrhuber, F.-J. 157 f., 160, 164
 Pedersen, D.M. 147
 Perrez, M. 121, 323
 Perrin, F.H. 210
 Peterson, D.R. 145, 280
 Petrat, G. 144
 Petri, G. 71
 Pfau, D. 288

 Pfistner, H.-J. 72, 89, 293, 298 f.
 Piaget, J. 228, 341
 Pippig, G. 223 f.
 Pokorny, A.D. 145 f.
 Pongratz, L.J. 194, 272 f., 275
 Poole, I. 198
 Popham, W.J. 130, 136
 Porter, R.B. 112, 279
 Preiser, S. 152
 Prell, S. 72
 Preuss, O. 326
 Priester, H.J. 105
 Pritz, V. 145, 147, 151

 Quay, H.C. 280

 Raatz, U. 102
 Radatz, H. 224
 Ranschburg, P. 214, 216
 Rapp, G. 130, 140
 Rasch, G. 80, 84
 Rauer, W. 115
 Rausche, A. 109, 116, 272
 Raven, J. 107
 Reichenbecher, H. 167, 299, 301
 Reimann, P. 258
 Reinartz, A. 256, 269, 338
 Reinartz, E. 235
 Reiter, L. 27
 Reuchlin, M. 301
 Reulecke, W. 75
 Rhodes, E.C. 145 f., 157
 Richardson, M.W. 137
 Riedel, A. 323
 Riesen, A.H. 227
 Riethmüller, W. 159
 Riper, Ch. van 200
 Ripple, R.E. 328
 Ritter, H. 248, 250 f.
 Roeber, E.C. 301
 Roeder, P.M. 66, 74, 165, 246
 Röhm, H. 141
 Rogers, C.R. 304 ff.
 Rohracher, H. 18
 Rorschach, H. 19 f.
 Rollett, B. 75, 116
 Rosemann, B. 23, 29 ff., 51, 66, 70, 82 f.,
 93, 130 ff., 134 f., 137, 140, 144, 156,
 165, 170, 172 ff., 258 f., 320

- Rosenshine, B. 41
 Rost, H.D. 284
 Roth, E. 248
 Roth, H. 70, 74, 116, 256, 330
 Ruch, F.L. 16, 32
 Rüdiger, D. 70 ff.
 Rüssel, A. 229

 Sachsenheimer, T. 256
 Sader, M. 77
 Saller, K. 248, 250 ff.
 Samstag, K. 335
 Sander, A. 248, 269, 338
 Sandner, H. 344
 Saslow, G. 85, 115, 119
 Saunders, D.R. 172, 259
 Saussure, F. de 194
 Scannell, D.P. 131, 140
 Schäfer, E. 257
 Schafhenth, R. 116
 Schau, A. 157, 160
 Schenk-Danzinger, L. 213
 Scherer, K.R. 58
 Scheuch, E.K. 55
 Schiefele, H. 327
 Schilling, F. 230, 232, 234
 Schlee, J. 216 f., 329
 Schlüter, P. 240
 Schmalohr, E. 338
 Schmalt, H.D. 117
 Schmid, R. 89, 141
 Schmidt, L.R. 54, 56, 58, 60
 Schmidt, M.H. 231, 235
 Schmidtchen, S. 284 f.
 Schneewind, K.A. 239
 Schön-Gaedike, A.-K. 89, 93, 102, 108
 Scholz, W. 284 f.
 Schoor, U. 323
 Schott, F. 46
 Schraml, W. 53, 56, 112
 Schröder, H. 162
 Schröter, G. 141, 156 f., 160
 Schubenz, S. 214 f.
 Schulte, D. 85, 119, 122
 Schulz, W. 39
 Schulz von Thun, F. 49, 52
 Schusser, G. 332
 Schwarzer, Ch. 33, 41 f., 51 f., 70, 129 f.,
 138 ff., 144, 164, 316, 324, 326
 Schwarzer, R. 33, 41 f., 51 f., 129 f., 136,
 138 ff., 286, 295 f., 316, 324
 Schwarzmann, F.K. 235
 Scriven, M. 131
 Secord, P. 27
 Seidel, G. 52
 Seifert, K.H. 231
 Seiss, R. 286, 295
 Seitz, W. 70, 75, 81, 84, 109 f., 112, 114,
 116, 118, 121, 272, 279, 285
 Selg, H. 58, 322
 Sendler, F. 159
 Shertzer, B. 36
 Shire, M.L. 197
 Simon, G.B. 75, 131
 Simons, H. 257 f.
 Singer, R. 229
 Sirch, K. 216
 Snijders, J.T. 106
 Snijders-Oomen, N. 106
 Snow, R.E. 170
 Sodeur, W. 176
 Sommerla, G. 152, 162
 Sonderegger, H. 235
 Sontag, L.W. 333
 Sovák, M. 200, 202, 204, 211
 Speck, O. 248, 255 f.
 Spelt, D.K. 228
 Speth, L. 235
 Stalnaker, M. 154, 157
 Stapf, K.H. 121
 Starch, D. 162
 Starck, W. 261, 266, 269 f.
 Stark, G. 71, 286, 302
 Steffens, K.-H. 89, 91, 102
 Stein, O. 152
 Steinack, J. 105
 Stelzl, I. 326, 332
 Stephan, E. 163
 Stern, W. 76, 286
 Stobberg, E. 298, 300, 302
 Stone, S.C. 36
 Stratmann, K. 162
 Straub, A. 213, 218
 Strittmatter, P. 130
 Struck, U. 340 f., 343, 346
 Suci, G.J. 98
 Süllwold, F. 116
 Suhrweier, H. 182

- Sykes, D.H. 242
 Tafiuri, R. 24, 32
 Tamm, H. 218
 Tausch, A. 120, 148, 313
 Tausch, R. 120, 148, 240, 304, 307, 309, 313
 Teegen, F. 324
 Tent, L. 63, 66, 75, 141, 144
 Terman, L.M. 84, 106
 Terry, P.W. 154
 Teschner, W.-P. 63, 70, 129, 268
 Tewes, U. 115
 Thalmann, H.C. 56, 242, 281, 285
 Thiersch, H. 275
 Thimm, W. 253, 255
 Thomae, H. 43, 57 f., 78, 181 ff., 192, 239
 Thorndike, R.L. 88, 130, 257
 Thornton, G.R. 147
 Thurner, F. 115
 Tiedemann, J. 214, 225, 240, 243, 256 ff., 265, 270, 316
 Tismer, K.G. 35 f., 53, 56 ff., 112, 141, 192
 Tismer-Puschner, I. 58, 60, 178, 183, 192
 Todt, E. 118
 Topsch, W. 223, 262, 268
 Tracy, D.B. 131, 140
 Trempler, D. 218
 Treumann, K. 66, 74, 165
 Trimble, D.C. 145
 Trudewind, C. 70, 119, 121, 239
 Tscherner, K. 141
 Tücke, M. 121
 Tunner, W. 284
 Uhlig, A. 296
 Ulich, D. 44, 59, 111, 141, 144, 180, 323
 Ullmann, L. 277
 Ullrich, B. 338
 Ulshöfer, R. 156
 Undeutsch, U. 144, 223
 Valtin, R. 213 ff., 220
 Vargas, 136
 Viernstein, 120
 Vieweg, H. 301
 Vukovich, A.F. 77
 Wagner, I. 191, 214, 241, 243, 283
 Wahl, D. 257 f., 260
 Warr, P.B. 31 f.
 Watzlawick, P. 302
 Wangh, D. 145 ff.
 Weber, A. 160
 Wechsler, D. 89, 105, 209, 334
 Wegener, H. 222, 244, 246, 248, 251, 254, 256
 Weikart, D.P. 341 ff.
 Weinberg, S.L. 258
 Weiner, B. 67
 Weinert, F.E. 69, 216, 220, 257, 260
 Weingardt, E. 141, 144
 Weinläder, H. 106
 Weinschenk, C. 215, 222
 Weis, V. 63
 Weiss, D.J. 171 f., 174
 Weiss, R. 106, 141, 143 f., 157, 189
 Wellmann, B.L. 198
 Wendeler, J. 66, 80, 84, 101, 156 f., 160, 164, 248
 Wengel, E. 46
 Wesdorf, H. 162
 Westmeyer, H. 93
 Westrich, E. 211
 Wewetzer, K.-H. 105
 Wiczerkowski, W. 50, 115, 143 f., 156 ff., 240, 320
 Wieggersma, P.H. 230
 Wiggins, J.S. 165 ff., 172 f.
 Wintterlin, D. 157, 160
 Wöbcke, M. 52
 Wolfe, J.H. 176
 Wormser, R.G. 153 ff.
 Wulf, C. 296
 Yarrow, L. 55
 Zedeck, S. 173
 Zerbin-Rüdin, E. 247 f., 250
 Ziefus, H. 39, 43
 Ziegenspeck, J. 52, 141, 144, 162
 Zielinski, W. 155
 Zigler, E. 343
 Zimbardo, P.G. 16, 32
 Zimmermann, K.W. 63, 255, 296
 Zingeler-Gundlach, U. 213

Sachregister

- Abbruchschwäche (Legasthenie) 214
Abweichungs-IQ 76 f.
Ähnlichkeitsmaß 98
Äquivalenz 146, s. a. Reliabilität
Äußerungen, prälinguistische 195 f.
Akzeptierung 307 f., 310 f., 314
Analyse, kanonische s. Korrelation
Anamnese 53 f., 56 f.
– -schemata 56
Anforderungen, schulische 265 f., 319 f.
Angstfragebogen für Schüler (AFS) 115
Anomie-Druck 279
Anregung, Dimensionen familiärer 121
Angstvermeidungs-Test (AVT) 116
Antworten/gebundene 134
– nicht-gebundene 133
Aphasie 203 f.
Arithmasthenie 220 ff.
Artikulations/mängel 198
– -störungen 213
Attributionstheorie 22
Aufgaben/analyse 134 ff., s. a. Testkonstruktion
– -formen 133 f.
Aufgaben zum Nachdenken (AzN 4) 107
Aufmerksamkeits/tests 114
– -training 283
Aufsatzbeurteilung 156 ff., 160 ff.
– Einflußfaktoren d. 158 f.
– methodische Verbesserung d. 159 ff.
– Objektivität d. 156 f.
– Validität d. 157
– Zuverlässigkeit wiederholter 157
Ausleseprozeß, schulischer 263 f.
Außenkriterien (Testvalidierung) 81

Befragung, halbstandardisierte 54
– vollstandardisierte 54
Befund(e) 182 ff., 189 ff.
– -erstellung 183 f.
– gegenläufige 183
Begabung 87 f.
– intellektuelle 87 f., 339
Begabungs/defizite 328
– -diagnose 87 ff., 105 ff., 293
– -förderung 260, 268, 289, 325, 336
– -indikatoren 64
– -mängel 255
– -minderung 252 ff.
– -reserven 327 f.
Begutachtung 185 ff.
Begutachtungsprozeß 178, 185
Behandlung, personenzentrierte 283
Behandlungsstrategie, interaktionsgeleitete 284
Behandlungsverfahren, pädagogisch-psychologische 302 ff.
Behinderung, geistige s. Geistigbehinderung
Benachteiligung, sozio-kulturelle 329
Beobachter 38
Beobachtung 15, 33 f.
– direkte 324
– standardisierte 37 f.
Beobachtungs/bogen 39 f.
– -daten 41
– -kategorien 38 ff.
– -pläne 37
– -prozeß 37
– -techniken 33
– -verfahren 32 ff., 40 f.
Berater 306 f., 312, 315, 322 f.
– -qualifikation 295
– -Schüler-Relation 298
– -verhalten 309
Beratung 169 f., 286, 288 f., 299
– klientenzentrierte 304, 306
– pädagogisch-psychologische 286 ff., 304 ff.
– praxisbegleitende 321

- (Primarstufe) 291
- schulbegleitende 289
- schulische 287, 290
- (Sekundarstufe I) 291
- (Sekundarstufe II) 292
- von Schule und Lehrern 293, 296
- Beratungs/anlässe 291
 - -aufgaben 292 ff.
 - -dienste, externe 300 f.
 - -einrichtungen, schulinterne 301
 - -funktionen 289
 - -gespräch 186, 302, 306, 308
 - -häufigkeit 295
 - -instanzen 297
 - -kompetenz 295
 - -lehrer 187 ff., 295, 297 ff.
 - -methoden 302 ff.
 - -modelle 287
 - -personal 297
 - -probleme 286
 - -schwerpunkte 291
 - -situation 302 f.
 - -system 287
 - -wissenschaft 286
 - -ziele 288
- Berufsinteressentest (BIT) 117
- Beschreibung 33 ff., 181, s. a. Beobachtung
 - freie 38
- Beschreibungskategorien 40, 46, 62
- Beurteilung(en) 22 f., 30, 33 ff., 61 ff., 111, 155, 181, 184, 186
 - anforderungsbezogene 84 f.
 - individuell orientierte 85 f.
 - normorientierte 82 ff.
- Beurteilungs/bögen 43 f., 46
 - -dimensionen 66
 - -hilfen 119
 - -kriterien 320, 322
 - -maßstab, individuumbbezogener 83
 - -methoden, objektive vs. subjektive 122, 141, 162 ff.
 - -system 320
 - -techniken 33, 120
 - -verfahren 32, 40 ff., 141, 156, 163
- Bewegungs/erfahrung 227, 229 ff.
 - -muster 234
 - -störungen, zerebrale 226
 - -verhalten 228, 232

- Bezugssystem, inneres 305 f., 310
- Bildungsberater 297
- Bildungsberatung 286, 290
 - schulische 297
- Bildungsberatungstest für 3. und 4. Klassen (BBT 3-4) 107
- Bildungs/chancen 325 ff.
 - -defizite 325, 330, 340
 - -erfolg, Prognose d. 248
 - -förderung 268, 289, 325, 336
 - -information 293
 - -reform 289
 - -reserven 327 f.
- Binet-(Simon-)Intelligenz-Test 75 f.

Checkliste motorischer Verhaltensweisen 234

Chromosomenanomalien 250

Curricula, vorschulische 341 f.

Debität 245

Denk/fähigkeiten 87 f.

– -fehler 224

– -leistungen 338 f.

Denotation 193

Deprivation, sozio-kulturelle 222, 254 f., 325

Determinanten, sozio-kulturelle 68

Diagnose 184 ff., 191

– -bögen 46 f.

– formative 33

– summativ 33

Diagnostik 104

– Funktionsziele pädagogisch-psychologischer 71 ff., 182

– kriteriumorientierte 104

– Modelle pädagogischer 74

– normorientierte 76 f., 82 ff., 104

– pädagogische 33

– pädagogisch-psychologische 61, 71, 73

– sonderpädagogische 255

– verhaltensanalytische 119

– verhaltenstherapeutische 85, 115

– Ziele der pädagogisch-psychologischen 71 ff., 182

Diagnostischer Rechtschreibtest 190

Differentieller Interessentest (DIT) 118

Differenz, kritische 96 ff.

- Diskriminanz/analyse 174
 - -funktion, lineare 174
 - -funktion, multiple 174
- Diskriminationsschwächen, phonematische 213
- Distanzmaß 98
- Distraktoren 134
- Doppelbeleg 59, 182 f.
- Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL) 121
- Durchlässigkeit, Prinzip d. 289
- Dysarthrien 204 f.
- Dysglossien 205
- Dysgrammatismus 200, 202 f.
- Dyskalkulie 220 ff.
- Dyslalie 201 f.
- Dysphasie 204
- Dyspraxie 201

- Echtheit 307 ff.
- Effektivitätsvergleiche 342
- Effektoren 16
- Eigenschaftslisten 42 f.
- Eignungskennbereiche 98, 100 f.
- Eindruck, erster 34
- Eindrucks/bildung, Prozeß d. 25
 - -skala 51
- Einflußfaktoren, sozio-kulturelle 327
- Einschätzung 29
- Einschulung 262, 264, 325
- Einstellungen, soziale 29
- Einwortsatz 197
- Einzelbefunde 189
 - Gruppierung d. 183
- Einzelfall/diagnostik 177, 180
 - -hilfe, pädagogisch-psychologische 102, 293 ff., 300 f.
- Eltern/beratung 292
 - Fragebogen zur Beurteilung d. 121
- Empathie 308
- Empfindungen 17
- Entscheidungen 317
- Entscheidungs/findung 311, 313 f.
 - -funktionen 72
 - -hilfe 287 f.
 - -probleme 291
 - -prozeß 170, 313
 - -situationen 310
- Entwicklung 230
 - intellektuelle 254, 333
 - kognitive 328
 - sprachliche 223
- Entwicklungs/einflüsse 276
 - -rückstand 199
 - -schäden 238
 - -störungen 225, 277
- Erinnerungen 29
- Erlebnisswelt, innere 305, 307 f., 310
- Erscheinung, äußere 27
- Erwartungen, erzieherische 273
- Erziehung, kompensatorische 329, 340, 343
 - vorschulische 343
- Erziehungsstil 119 ff., 231, 238 f.
 - Marburger Skalen zur Erfassung d. elterlichen 121
- Evaluation 313
- Exploration 53 f., 56 ff.
 - freie 53
- Explorations/daten, Registrierung d. 58
 - -schemata 56

- Fähigkeiten 233
 - kognitive 87 f.
 - sprachliche 199
- Fähigkeits/diagnostik 87 ff., 104
 - -dimensionen 88
 - -tests 87, 89, 105, 233
- Faktor(en) d. Schulleistung 63 ff.
 - Allgemeiner Schulleistungs- 63
 - Fremdsprachen- 63
 - General- 66
 - Intelligenz- 64
 - mathematisch-naturwissenschaftlicher 63
 - -modell 65
 - Rechenleistung 64
 - sachkundlicher 63
 - d. schulischen Disziplin 63
 - Schulnoten- 64
- Fallbeispiel, diagnostisches 187 ff.
- Fehler/einflüsse, subjektive 155
 - -risiko 95
 - -varianz 79, 90
- Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ 298
- Figur-Grund(-Beziehung) 17 f., 213, 235

- Flensburger Norm (Aufsatzbeurteilung) 158
- Förder/maßnahmen 269, 340
 - -unterricht 218, 268
- Förderung 341, 344 f.
 - in der Gruppe 342
 - individuelle 343
 - kognitive 336
 - vorschulische 342
- Förderungs/diagnostik 315, 323
 - -programme 337 ff.
- Fragebögen 56, 110, 112 ff.
- Fragebogen für Schüler (FS) 115, 191
- Frage/formulierung 54
 - -stellung 178, 187
 - -typen 55
- Fragen/direkte 55 f.
 - geschlossene 55
 - indirekte 55 f.
 - offene 55, 57
- Fremdsprachenfaktor 63
- Funktionen/didaktische (d. schulischen Leistungsbeurteilung) 71
 - evaluative 72
- Funktions/prüfungen 114
 - -störungen, primäre 271
 - -training, basales 219
- Gefühle 109
- Gehörlose 203
- Gehörlosigkeit 230
- Geistigbehinderung 245 f., 248
- Gelegenheitsbeobachtung 35
- Gesamtbefund 184, 191
- Gespräch 312
 - psychodiagnostisches 53, 56, 58, 111
- Gesprächs/auswertung 58 ff.
 - -führung 57, 112, 303
 - -führung, klientenzentrierte 302, 304 f., 308 ff.
 - -führung, themenzentrierte 310 ff.
 - -methoden, Gütekriterien d. 54
 - -verlauf 58
- Gestaltpsychologie 17
- Gewichtung (Gutachten) 183
- Grundintelligenztest (CFT 2/CFT 3) 106, 190
- Grundschulversagen 262
- Grundstimmung, depressive 278
- Gruppen/beziehungen, interpersonale 52
 - -gespräch 315
 - -tests 105
- Gruppentest für die soziale Einstellung (SET) 117
- Gültigkeit s. Validität
- Gütekriterien 77 ff., 89 ff., 123 f.
- Gutachten 177, 185, 192
 - -erstellung 177, 185
 - mündliches 186
 - pädagogisches 177
 - prognostisches 185
 - schriftliches 186
- Habits 85, 115
- Hamburger Neurotizismus- und Extraversions-Skala (HANES) 115
- Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE) 105
- Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK) 105
- Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter (HAWIVA) 106
- Hauptgütekriterien 123
- Hausarbeit 154
 - freie 153 f.
- Heimerziehung 199
- Hemmung, intentionale 278
- Hirnleistungsschwäche 220 f.
- Hirnschädigung 203, 230 ff.
 - frühkindliche 201, 226 f., 238, 241
- Hör/schädigung 203, 213
 - -stummheit 201
- Hypothesen/bildung 178, 180, 188
 - -prüfung 57
- Imbezillität 246
- Individual/beratung 293 f.
 - -tests 105
- Infantildeterminismus 279, 332, 336
- Inferenz/(Schlußfolgerung) 40 f.
 - -kategorien 40 ff., 46
- Information, gesprächsdiagnostische 58
- Informations/aufnahme 26, 29
 - -darbietung 27
 - -quellen 181, 189
 - -sammlung 180 f.

- -selektion 26, 29, 31
- -verarbeitung 26, 29, 31, 224, 311
- Inhaltsvalidität s. Validität
- Innovation 296
- Input, sensorischer 17, 21
- Intelligenz 87 f., 245 f., 256, 258, 266, 325, 331 ff.
 - -beeinträchtigung 255
 - -defekt 244, 253
 - -diagnostik 89, 101, 104, 233
 - -entwicklung 251, 332
 - -faktor 64
 - -faktoren 88
 - flüssige 334 f.
 - kristallisierte 334 f.
 - -leistungen 229
 - -leistungsschwäche 245
 - -messung 87 ff.
 - -niveau 215, 257
 - -prädiktoren 93
 - -profil 339
 - -quotient (IQ) 76
 - -schwäche 244
 - sensumotorische 228
 - -training 339
- Intelligenz-Struktur-Test (IST) 107
- Intelligenztest(s) 89, 105 ff.
 - Allgemeine 105
 - Differentielle 105
 - -ergebnisse 257
 - -leistungen 88
 - -werte 267
- Interaktion 57
 - doppelte 32
 - soziale 33
- Interaktions/analyse 38
 - -modell 193, 317, 324
 - -prozesse, Steuerung d. 320
- Inter-Item-Konsistenz (Reliabilität) 91
- Interpretation 183
- Intervention, pädagogische 321 f.
- Interview 54
 - diagnostisches 53
- Inventarisieren (Pawlik) 104
- Itemanalyse 134

- Kanfer-Schema 319
- Kategorien/bildung 19
 - -systeme 38 ff.
- Kinder-Angst-Test (KAT) 115
- Klassenarbeiten 155 f.
- Klassifikation 82, 102, 165, 169 f.
 - ätiologische 246 f.
 - deskriptive 245, 276
 - explanatorische 276
 - interventionsbezogene 277
 - pädagogische 248
 - psychometrische 245
- Klassifikations/entscheidungen 169
 - -konzepte 246, 259
- Kode, elaborierter vs. restringierter 328 f.
- Körperbehinderung 231
- Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) 234
- Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 13. Klassen (KFT 4-13) 106 f.
- Kommunikation 149, 199 f., 302, 309
 - edukative 303
 - nonverbale 58
- Konfidenzintervalle (CL) 94 ff.
- Kongruenz 307, 309
- Konnotation 51, 193
- Konsistenzanalyse 137
- Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE) 120 f.
- Konstanzphänomene 18
- Konstruktvalidität, s. Validität
- Konzentrations/bereitschaft 242
 - -fähigkeit 236 f.
 - -leistungen 237, 239 f.
 - -messung 236
 - -schwächen 237
 - -spannen 242
 - -störungen 236 ff.
 - -tests 114, 236
 - -übungen 241
 - -verhalten 236 f.
- Korrelation 173 f.
- Korrelationskoeffizient 173
- Kriteriumsleistung 176

- Längsschnittkonstanz 182
- Laut/bildung 202
 - -bildungsschwächen 198
 - -integrationsleistungen 213
 - -produktion 195 f.
- L-Daten 110

Legasthenie 214 ff., 222

- -begriff 216
- -definitionen 215
- -forschung 213, 215, 217
- -konzepte 216 ff.

Legastheniker 211

- -klassen 218

Lehrer 299 f., 322 f., s. a. Beratungslehrer

- -beratung 292 f.
- -einstellungen 240
- -engagement (Fragebogen z.) 120
- -erwartungen 240, 266
- -haltungen 120
- -Schüler-Interaktion 320
- -urteil 143, 145, 162 f., 180
- -verhalten 219 ff., 240, 319, 321 ff.

Lehrinhalte, Differenzierung d. 321

Lehrzielbeschreibung 132

Leidensdruck 275

Leistung, Determinanten d. 86

Leistungen, intellektuelle 87 f., 339

- kognitive 87 f., 325
- Lese-Rechtschreib- 213
- motorische 230
- sprachliche 199

Leistungs/anforderungen 319

- -bereiche 66
- -beurteilung 61, 63, 66, 71, 140, 149 ff., 153, 161 ff., 319 f.
- -bewertung 62, 155 ff.
- -dimensionen 66
- -disposition 224
- -entwicklung, individuelle 266
- -fähigkeit 64, 232, 336
- -feststellung 62
- -messung 63, 122 ff., 129 ff., 182
- -motivation 258, 330 f.
- -prinzip 63
- -probleme 320
- -profil 227
- -prüfungen 114
- -schwächen 223
- -schwierigkeiten 324
- -störungen 193, 271
- -tests 75, 87
- -verbesserungen 344
- -verhalten 237 ff.
- -versagen 180, 316

- -voraussetzungen 224

- -zuwachs 259

Leistungsmotivationsgitter (LM-Gitter) 117

Leistungsprüfsystem (LPS) 107

Lernen 266, 328, 341

Lern/bedingungen 33, 69, 87, 217, 222, 242, 266

- -behinderte 262
- -behinderung 245 f., 248
- -beratung 295
- -defizite 327, 337, 339
- -diagnose 46 f.
- -ergebnisse, Beurteilung d. 122
- -fähigkeit, schulische 88
- -förderung 340
- -kontrolle 66, 122
- -kontrolltests 131
- -leistungen 67, 72, 122
- -leistungsbedingungen 68 f.
- -leistungskontrolle 66, 122
- -motivation 214, 240
- -motivierung 335
- -produkt 61
- -prozesse 61, 86, 118, 230
- -schwächen 220 f.
- -schwierigkeiten 235, 271, 318, 324
- -steuerung 156
- -steuerungstests 131
- -störungen 193, 225
- -tests 259
- -umwelt 67, 231, s. a. Lernumfeld
- -verhalten 316
- -voraussetzungen 86, 224
- -ziele 132 f.

Lernumfeld, außerschulisches 69

- Dimensionsvariablen d. 119

- Einflußvariablen d. 86

- familiäres 118, 121

- schulisches 118, 120

- soziales 118 f.

- sozio-kulturelles 33

Lese/fehler 212

- -leistung 223

- -lernprozeß 197, 214, 335

- -Rechtschreib-Fähigkeit 218

- -Rechtschreib-Leistungen 213, 217, 219

- -Rechtschreib-Schwäche (LRS) 213 ff

- -störungen 212
- Life-Daten s. L-Daten
- Lösungs/alternativen 312 ff.
- -hilfen 312
- -möglichkeiten 312
- -vorschläge 312
- Maladjustment 272
- Mannheimer Biographisches Inventar (MBI) 116
- Mannheimer Intelligenz-Test (MIT) 107
- Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils 121
- Maßstabswerte 98
- Materialsammlung 188
- Mathematikleistungen 222 f.
- Mehrfachbeleg 59
- Mehrfachwahlantwort 134
- Mehrwortsatz 197
- Merkmale/konstante 182
 - Stabilität menschlicher 330 f.
 - temporäre 28, 31 f.
 - überdauernde 28, 31
- Merkmals/ausprägungen, überdauern-
de 184
 - -differenzen, interindividuelle 330
 - -konfigurationen 175, 177
 - -profile 82
- Meßfehler 94 ff., 140
 - -konzept 79 f., 89, 94
 - -theorie 94
- Meßwert-Varianz 79
- Minderbegabung 244, 247, 249, 253 ff.
 - Formen, endogene d. 249 f.
 - Formen, exogene d. 251
 - Häufigkeit d. 248
 - Klassifikation d. 245
 - organisch bedingte 252
 - sekundäre 251
- Minderleistungen 224
 - motorische 230
- Modell/Interaktions- 317
 - medizinisches 193, 317
 - -schulen 282 f.
- Moderator/effekte 172 ff.
 - -variable 173
- Mongolismus 250 f.
- Motive 109 f.
- Multiple Choice 134
 - -Klausur 153 ff.
- Mutismus 209
- Nebengütekriterien 123 f.
- Nervensystem 16, 228
 - peripheres 16
 - zentrales 235, 336
- Nicht-Akzeptierung 310
- Nicht-Versetzung 263 ff.
- Norm/begriff 62 f., 199 f.
 - individuelle (intraindividuelle) 62, 182
 - interindividuelle 62 f., 182
 - -maßstäbe 62 f., 123, 182, 275
 - objektbezogene 63, 182
 - personbezogene 62, 182
 - sachbezogene 63, 182
 - sozialbezogene 62 f., 182
 - sozio-kulturelle 273 ff.
 - statistische 274
 - -werte 139
- Normierung 82 ff., 139 f.
- Notengebung 141 ff., 162 ff.
- Objektivität 79, 82, 89, 91, 136 ff.
- Objekt-Norm 63
- Ökonomie 124
- Oligophrenie 253
- Organistische Theorie (Goldstein) 196
- Orientierungshilfe 287 f.
- Overachievement 257, 260
 - -Konzept 256 ff., 260
- Paralleltest-Methode 90
- Paralleltests 124
- Persönlichkeits/beurteilung 150 f.
 - -fragebögen 112 f., 116
 - -merkmale 27, 67 f., 86 f., 115, 231, 272, 330
 - -test 19 f.
 - -theorie, implizite 28, 274
- Persönlichkeitsfragebogen für Kinder
zwischen 9 und 14 Jahren (PFK
9-14) 116
- Personwahrnehmung 23, 28, 35
- Perzeptionsstörungen 253
- Phenylketonurie 250
- Placierung 169, 171

Placierungs/entscheidungen 169
 – -tests 169
 Polaritätenprofil 51
 Poltern 208 f.
 Prädiktion/Modell d. typologischen
 175 ff., 259
 – multivariate 171
 – typologische 175
 – univariate 171
 Prädiktor(en) 86, 144, 164, 166, 171 ff.,
 175
 – Auswahl d. 166
 – Erfassung d. 166
 – schulleistungsrelevante 72
 – -variablen 169, 171, 174
 Problemfragebogen für Jugendliche
 (PFJ) 116
 Problem/lösungsverhalten 313
 – -situation, Definition d. 311
 – -verhalten, situationsbezogenes 273
 Profil/ähnlichkeit 98 f., 101
 – -analysen 96 ff., 182
 – -differenz 98
 – -reliabilität 91
 Prognose(n) 181, 184 ff.
 – -erstellung 167, 177
 – -genauigkeit 165
 – -gültigkeit 259
 – -modell(e) 165, 167, 171 ff.
 Progressive Matrices Test (PMT) 107
 Projektion (Tests) 113 f.
 Protokoll, exemplarisches 35
 Prozentrang-Normierung 83
 Prozeß/diagnostik 104
 – diagnostischer 180 f.
 – diagnostisch-prognostischer 168
 Prüfsystem für Schul- und Bildungsbe-
 ratung (PSB) 107, 189 f.
 Prüfung, schriftliche 152 ff.
 Prüfungen, mündliche 145 ff., 151 f.
 – Gültigkeit von 147, 149
 – Objektivität von 145 f., 149
 – Zuverlässigkeit von 146
 Prüfungs/leistung, Qualität d. 149
 – -note, mündliche 151
 Psychologie, differentielle 75

Q-Daten 110
 Querschnittkonstanz 182

Questionnaire-Daten s. Q-Daten

Rahmenbedingungen/sozio-kulturelle
 118
 – sozio-ökonomische 118
 Ratings 41 ff.
 – curriculumbezogene 33
 – persönlichkeitsbezogene 33
 Reaktionsbereitschaft, überdauernde
 181
 Rechen/leistung 64
 – -schwächen 220 ff.
 Rechtschreiben 211 ff.
 Rechtschreib/fehler 212
 – -lernen 212 ff.
 – -schwächen 211 ff.
 Reflex/entwicklung 232
 – -verhalten 228
 Reflexionstraining 283
 Regression/kurvilineare multiple 174 f.
 – lineare multiple 172
 – moderierte 172 f., 259
 – Modell d. multiplen 259
 Regressions/gleichungen 172 ff.
 – -modelle 172 f.
 Reinforcement Survey Schedule 119
 Reiz(e) 18
 – -konfiguration 17 f.
 – -material 19
 Reliabilität 79, 82, 89 ff., 136, 138
 – Inter-Item-Konsistenz 91
 – Paralleltest- 90
 – Profil- 90
 – Retest- 90
 – Split-Half- 90 f.
 Reliabilitäts/bestimmung 137 f.
 – -koeffizient 137
 – -schätzung 90
 Retest-Reliabilität 90
 Rezeptoren 16 f.
 Richtwerte 99
 Rorschach-Test 20
 Rubinscher Becher 18

Satzstruktur (Sprachentwicklung) 199
 Schätzskalen 43, 47 ff., 142
 – graphische 49 f.
 – numerische 48 f.
 – Standard- 49 f.

- Schätzverfahren (Schülerbeurteilung) 40 ff.
- soziometrische 52
- Schlußfolgerungen, diagnostische 59, 80 ff., 91 f.
- Schüler/beobachtungsbögen 39 f.
- -beratung 292
 - -beurteilung 33, 47, 66, 75 ff., 86, 163 f., 177
 - -beurteilungsbögen 43 ff.
 - -kartei 36
 - -kontrolle 155
 - lernschwache 269
 - -merkmale 87, 109 f., 115, 270
 - -persönlichkeit 33, 67 ff., 87 f., 109 f.
 - -selbstbeurteilung 161
 - -verhalten 316, 318 f., 321, 323
- Schulangsttest (SAT) 117
- Schulberatung 286 ff., 295, 297, 315
- Aufgabenfelder d. 292 ff.
 - Begriff d. 287
 - Funktionen d. 289 f.
 - Funktionsziele d. 288
 - Handlungsbereiche d. 290 ff.
 - Methoden d. 302 ff.
 - Organisationsformen d. 300 f.
- Schulberatungsstellen 298, 300
- Schule/Prozeßmerkmale d. 69
- Strukturmerkmale d. 69
- Schuleignungs/diagnostik 89, 99 ff., 164 ff.
- -ermittlung 99 ff.
 - -kennbereiche 99 f.
 - -prognose 164 ff., 293 f.
 - -tests 327
- Schulerfolg 61 f., 67, 70, 88, 168, 256, 259, 266 f., 329
- Bedingungsfaktoren d. 67 ff.
 - Bedingungskomplex d. 68
 - Prädiktoren d. 67 ff., 164, 166 f.
 - Prognose d. 61, 70, 164 f., 167, 259, 293
- Schulfähigkeit 341
- Schullaufbahnberatung 101, 289, 292 ff., 299 ff.
- Schulleistung(en) 61 ff., 66, 70, 142, 165, 173, 266
- Bedingungsvariablen d. 257, 260
 - Determinanten d. 61, 67 ff., 86, s. a.
- Bedingungsvariablen d.
- Dimensionen d. 61, 63 ff.
 - erwartungswidrige 258
 - Generalfaktor d. 66
 - individuelle Unterschiede d. 171
 - Verbesserung d. 269
- Schulleistungs/analyse 61, 293
- -beurteilung 61 ff., 66, 141
 - -fähigkeit 62
 - -faktor, allgemeiner 63, s. a. Faktoren d. Schulleistung
 - -indikatoren 64 f.
 - -niveau 215
 - -tests 62, 78, 81, 122 ff., 129, 133, 140
 - -varianz 68 ff., 258
 - -verhalten 62, 69 f.
- Schulnoten 64, 66, 142, 144 f., 163, 267
- -faktor 64
- Schulpsychologe(n) 297 f., 300 f.
- Fortbildungsprogramm für 297
- Schulpsychologische Dienste 286, 295, 297, 299 f.
- Schultests/Bezug von 124 f.
- fächerspezifische 123 ff.
- Schulversagen 62, 70, 222, 256, 261, 264 ff.
- Schulzensuren/Gültigkeit d. 144 f., 147 ff.
- Objektivität d. 141, 147 ff.
 - Zuverlässigkeit d. 144, 146 ff.
- Schwachsinn 244 f., 249 f.
- Schwellentheorie (Jensen) 332
- Schwerstbehinderung 248
- Schwierigkeiten, schulische 193, 316 f., 319, 322
- Schwierigkeits/grad (Testaufgabe) 134 f.
- -index (P) 135
- Sehschäden 213
- Selbst/aktualisierung 305
- -beurteilungsverfahren 112
 - -bild 109
 - -konzept 22, 109
 - -steuerung, kognitive 241
 - -verwirklichung 290, 305
 - -wahrnehmung 21
- Selektion 19, 102, 165, 169 f.
- Selektionsentscheidungen 169 f.
- Semantic Differential 51
- Siebung, soziale 326

- Simultan-Kombination, individuelle 175 f.
- Sitzenbleiben 261 ff., 266 ff.
- Skalen/bipolare 48 ff.
 - Standard- 50 f.
 - unipolare 48 ff.
- Skalierungsmethoden 47 ff.
- Sonderschulzuweisung 271
- Sozialer Motivations-Test (SMT 4-9) 117
- Sozialisationsfaktoren/familiäre 69, 239
 - nicht-familiäre 70
- Sozialstatus 325 f.
- Soziogramm 52
- Speicherschwäche (Legasthenie) 214
- Spezifikationstabelle (Testkonstruktion) 132 f.
- Split-Half-Reliabilität 91
- Sprachbarrierentheorie 329
- Sprachbehinderte 210
 - Intelligenz d. 209
 - Leistungs- und Sozialverhalten d. 209 f.
- Sprachbehinderung(en) 199, 203, 207 ff.
 - Definition d. 200
 - Klassifikation d. 200
- Sprache 194 ff.
 - Entwicklung d. 194 ff., 198 ff., 203 f., 328
 - Erwerb d. 194, 198
 - Gehörloser 194
 - verzögerte Entwicklung d. 195, 200 f., 208 f.
- Sprach/schwächen 213
 - -störungen 194 f., 200 f., 203 f., 207, 209, 211
 - -verständnis 194, 200 f.
- Sprechen 196 ff.
- Sprechschwächen 213
- Stammeln 200 ff., 210
- Standard/abweichung 83 f., 97
 - -arbeiten 156
 - -meßfehler 94 f.
 - -normen 98 f.
 - -skala 50, 83 f.
 - -wert-Normierung 83 f.
- Stanford-Binet-Intelligenz-Test (SIT) 106
- Statusdiagnostik 104
- Stil/kognitiver 271
 - -variable, kognitive 214
- Störung(en) 193, 200, 275, 277
 - affektive 225
 - Begriff d. 194
 - kognitive 230
 - nervös-vegetative 238
 - psychische 281
 - Stimm- 205 f.
- Stottern 207 f., 210
- Strategie/interaktive (Diagnostik) 105
 - systemorientierte 284
 - umweltgerichtete 284
- Systemberatung 292 f., 295 f., 300
- Tagebuchaufzeichnungen 34
- T-Daten 110
- Teamauswertung (Aufsatzbeurteilung) 161
- Teilleistungsschwäche(n) 222, 225 ff., 231 ff., 240
 - motorische 225, 227, 232
- Testen (vs. Inventarisieren) 104
- Test/anwendung 107
 - -aufgaben 80 f.
 - -befunde, Bewertung von 85
 - -Daten (T-Daten) 110
 - Definition d. 77 f.
 - -ergebnisse, Bewertung d. 82 ff., 123 f., 181 ff.
 - -gütekriterien 77 ff., 82 ff., 89 ff., 123 f.
 - -konstruktion 131 ff.
 - -konzept 78 f.
 - -leistungsdifferenzen 95 f.
 - -leiter 107 f.
 - -modell, logistisches (Rasch) 80, 84
 - Parallel- 124
 - -profilanalyse, ipsative 182
 - -profile 96 ff.
 - -psychologie 75
 - -schutz 124
 - -theorie, „klassische“ 89
 - -übersicht 124 ff.
 - -verfahren 105, 125, 233
 - -verlage 124 f.
 - -wertdifferenzen 98
- Tests 75, 77 ff., 84, 141

- anforderungsorientierte 81
- Aufgabenanalyse bei 135 f.
- Aufgabenentwicklung bei 133 f.
- formelle 122 ff., 129 f.
- informelle 63, 129 ff., 137
- kriteriumorientierte 82, 85, 130 f., 136
- Lehrereinstellung zu 123
- lehrzielorientierte 81
- lernzielorientierte 82 f., 85
- merkmalsrepräsentierende 79
- normorientierte 82 f., 130 f.
- Objektivität von 79, 89, 136 ff.
- pädagogische Funktion von 131
- projektive 113 f.
- Reliabilität von 79 f., 89 ff., 136 ff.
- Validität von 80 ff., 91 ff., 139
- Theorien, implizite 180
- Trampolin-Körperkoordinationstest (TKT) 234
- Treatment/Adaptive- 170
- Fixed- 170
- Trennschärfe 134 ff.
- -index 80, 135
- Trisomie 251
- Typenbildung (Schulerfolgsprognose) 176
- Übereinstimmungsvalidität s. Validität
- Überlappungshypothese 332
- Umfeld, Einzelmerkmale d. sozialen 119
- Umwelt 67
- -bedingungen, sozio-kulturelle 69, 328, 333
- familiäre 267
- -konzept 21
- -kräfte, Taxonomie d. 70
- Underachievement 257
- -konzept 256 ff., 260
- Unterrichtsdifferenzierung 288
- Unterstützung, elterliche 121
- Untersuchungsansätze, diagnostische 102 ff.,
- Urteils/bildung 26, 181
- -fehler 142
- -gefüge 31 f.
- Validierung, faktorielle 93
- Validierungsverfahren 80 ff., 91 ff.
- Validität 80 ff., 91, 139, 144
- curriculare 139
- differentielle 93 f.
- Inhalts- 91 f., 139, 147
- Konstrukt- 91 ff.
- kriterienbezogene 92 f.
- Übereinstimmungs- 91 f.
- Vorhersage- 91 f.
- Validitätsbestimmung 139
- Validity/Concurrent 92, s. a. Validität
- Construct 92
- Content 91
- Predictive 92
- Variablen, kanonische 173
- Varianz, wahre 79
- Verarbeitung 29
- psychologische 17 ff.
- zentrale, Schwächen d. 213
- Verbalisierungstraining 338
- Verfahren/gesprächsdiagnostische 53 ff.
- merkmalsrepräsentierende 115
- projektive 113
- Vergleich/interindividueller 62 f., 182
- intraindividueller 62, 182
- Verhalten 278 ff.
- abweichendes 274, 280
- auffälliges 273, 275, 277
- Verhaltens/abläufe 183
- -änderungen 323
- -analyse, funktionale 115
- -anforderungen 319
- -auffälligkeiten 270 f., 274, 281 ff.
- -bedingungen, aktuelle 276
- -beobachtung s. unten
- -bereiche 40
- -beschreibung 35, 38, 40 f.
- -beurteilung 32, 40 ff., 45, 47, 319
- -dimensionen 88
- -einheiten, funktionale 85, 272
- -erwartungen 316, 320
- -gleichung 318 f.
- -kategorien, deskriptive 39
- -modifikation (pädagogische) 285, 315, 318, 322 f.
- -probleme 281, 320
- -registrierung 38, 41
- -schwierigkeiten 271, 318, 324

- -spektrum 183
- -stile 109
- -therapie 277
- Verhaltensbeobachtung 32, 34, 40f., 58, 110 f.
 - freie 35 f.
 - situationsbezogene 35 f.
 - systematische 37 f., 237
 - unsystematische 34
- Verhaltensstörung(en) 193, 232, 242, 270 ff., 275 ff., 279 f., 282, 284 f.
 - Begriff d. 270
 - Häufigkeit d. 281
 - innovatorische 279
 - interaktionistische 275
 - Klassifikation d. 276
 - nicht-kognitive 271
 - personorientierte 275
 - primäre 271
 - retreative 279
 - systemorientierte 275
 - Therapie d. 283
- Versagen (in der Schule) 264, s. a. Schulversagen
- Verstärker, Liste zur Erfassung von 119
- Verstehen, einführendes 307 f.
- Vertrauensbereich 94 ff., 140
- Verwehrlosung 279
- Vorhersage, 174
 - Erstellung d. 177
 - -gleichung 171
 - -modell 171 f.
 - -nützlichkeit 84
 - statistische 167
- -validität s. Validität
- -variablen 166 f.
- Vorschul/erziehung 327, 335, 337,, 345
 - -programme 339, 344 f.
- Wahrnehmung 15, 17 ff., 27, 29, 32, 305
 - direkte 26, 31
 - gegenseitige 31 f., 148
 - Genauigkeit d. 23, 25
 - indirekte 26
 - interpersonale 22 ff., 29 f.
 - Selektivität d. 26
 - visuelle 229
 - visuell-räumliche 222
- Wahrnehmungs/akt 31
 - -faktoren 87
 - -genauigkeit 23, 25
 - -prozeß 16, 29
 - -störungen 253
 - -urteil 26
- Wert/schätzung 307 f.
 - -vorstellungen, sozial erwünschte 57
- Wort/analyse, phonematische 213
 - -schatz 197, 201, 213
- Zensurierungsmodelle 142
- Zensuren 141 f., 144, s. a. Schulnoten/-zensuren
 - fachspezifische Verteilung d. 1422
 - als Leistungsindikatoren 145
 - -skala 48
- Zentralnervensystem (ZNS) 16,, s. aa. Nervensystem
- Zerebralparese, minimale 232
- Zuverlässigkeit s. Reliabilität